

Universidade de Brasília

**Especialização em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos anos finais
(6º ao 9º ano)**

CRISE DE IDENTIDADE DOCENTE FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

AURICÉIA CRISTINA DO NASCIMENTO BRÍGIDA

Brasília-DF, dezembro de 2015

AURICÉIA CRISTINA DO NASCIMENTO BRÍGIDA

CRISE DE IDENTIDADE DOCENTE FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º ano), da Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa: Práticas Identitárias em Sala de Aula, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de especialista.

Orientadora: Prof.^a Dra. Juliana de Freitas Dias

Brasília-DF, dezembro de 2015

AURICÉIA CRISTINA DO NASCIMENTO BRÍGIDA

CRISE DE IDENTIDADE DOCENTE FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Aprovada em: 05 de dezembro de 2015.

Professora Dr^a Juliana de Freitas Dias (Orientadora)

Eliana Maria Sarreta Alvez

José João de Carvalho

Brasília-DF, dezembro de 2015

Esta pesquisa é dedicada aos colegas
participantes que contribuíram e me
proporcionaram aprendizados.

AGRADECIMENTOS

Dou graças ao meu Pai Celeste que não me abandona jamais e fez acontecer a materialização desta pesquisa. E à minha mãezinha do céu, que está sempre a interceder por mim.

Registro aqui meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram com esta pesquisa. Em especial deixo um apertado abraço para meus familiares que sentiram minha ausência em momentos importantes, mas me incentivaram a prosseguir. Meus pais, que com infinito amor cuidaram e deram carinho à minha filha durante minhas ausências. Meu esposo, pelo apoio, compreensão e amor. E minha princesinha linda Thayla, pelos ensinamentos diários. Deixo o meu abraço também a toda equipe da pós-graduação que me prestou excelente atendimento em todo percurso do programa.

À minha querida orientadora Juliana Dias, que não somente me orientou, mas me incentivou a continuar, me apresentou um universo fascinante e me fez ler a palavra superação. Uma pessoa competente, iluminada e que tem amor pelo que faz.

À minha estimada tutora Vângela Fontenele, que com compreensão e atenção me conduziu e me fez participar dos módulos.

Aos meus colegas do CEF 519 de Samambaia que com presteza colaboraram com o trabalho.

Aos meus 13 estudantes especiais, que a cada dia me ensinam algo surpreendente. Aos colegas e também professores, da turma N em especial, que cessam esse curso comigo. Obrigada pela força e carinho dados a mim nesse caminhar.

E a todos que como eu acreditam que a inclusão escolar é um importante avanço na educação.

"Grandes coisas fez o Senhor por nós, por
isso estamos alegres."

(Salmos 126:3)

RESUMO

Esta monografia intitulada 'Crise de Identidade Docente Frente à Educação Inclusiva' é consequência da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico que produzi, quando professora de Sala de Recursos com professores de Ensino Fundamental II do Centro de Ensino Fundamental de Samambaia/Distrito Federal. O objetivo geral é investigar a forma com que esses professores vivenciam e praticam a educação inclusiva e desafios enfrentados no dia a dia com foco nas identidades e ideologias. Desse modo, abordo, no seio da pesquisa crítica, questões relacionadas à crise de identidade docente em meio a esse processo. A orientação teórica pautou-se nos estudos sobre Identidade, Pedagogia Crítica e Ideologia. O estudo baseado na etnografia crítica permitiu através de conversas, discussões, troca de ideias e entrevistas a compreensão e análise dos traços identitários dos docentes participantes. Destaco como resultados a aproximação entre professores e profissionais da sala de recursos da escola e a percepção dos docentes de que esse espaço serve como apoio para a melhoria de suas práticas pedagógicas para com os alunos especiais. E ainda minha transformação identitária que refletirão significativamente em meu fazer pedagógico.

Palavras-chave: crise de identidade, educação inclusiva, sala de recursos, inclusão, pedagogia crítica, ideologia, docente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – Contextualização.....	13
1.1 Um pouco sobre mim.....	13
1.2 A minha Crise de Identidade.....	17
1.3 Passeio pelo Curso de Letramento.....	19
1.4 Educação Inclusiva, por quê?	23
1.4.1 Atendimento Educacional Especializado.....	24
1.4.2 Salas de recurso.....	26
CAPÍTULO 2 – Percurso Teórico.....	28
2.1 Identidade	28
2.2 Pedagogia Critica: intelectual transformador.....	30
2.3 Ideologia.....	32
CAPÍTULO 3 – Estrada Metodológica.....	36
3.1 Estrada metodológica	36
3.2 Conhecendo Samambaia.....	38
3.2.1 Sua área escolar.....	39
3.2.2 Historicidade da escola.....	39
3.2.3 Diagnostico da realidade escolar.....	41
3.2.4 Corpo docente.....	43
3.2.5 Educação Especial.....	43
3.2.6 A sala de recursos multifuncional do Centro de Ensino Fundamental - CEF 519 de Samambaia.....	44
3.2.7 Plano de Ação da Sala de Recursos.....	44
CAPÍTULO 4 – Exame de Dados.....	46
4.1 Examinando os dados I	47
4.1.1 Quadro I – Docente fora do sistema-vitimização-culpabilização da	

instituição sem movimento	47
4.1.2 Quadro II – Docente dentro do sistema, disposto a uma mudança - movimento.....	55
4.2 Examinando os dados II	61
4.2.1 Quadro I - Deficiência negada pelo docente.....	61
4.2.2 Quadro II – Deficiência apagada pelo docente.....	64
4.2.3 Quadro III – Deficiência percebida – estudante como foco principal.....	68
 REFLEXÕES FINAIS.....	 72
 REFERÊNCIAS.....	 75
 ANEXOS.....	 78

INTRODUÇÃO

O empenho por essa pesquisa nasceu a partir de considerações levantadas por professores, tanto em conversas informais quanto em fóruns de cunho educacional, sobre a forma como compreendem a educação inclusiva e a praticam de fato. Qual a visão do docente em relação à educação inclusiva baseada em sua prática? De que maneira os discentes com necessidades educacionais especiais são vistos por eles? Os docentes conhecem a política que norteia essa prática? Essas questões, entre outras, sempre me instigaram durante minha trajetória de treze anos como professora de Ensino Regular, e ficaram ainda mais aguçadas nos últimos dois anos, quando tive a oportunidade de lecionar na Sala de Recursos. Este ambiente me fez olhar para essas questões com ainda mais interesse.

Após essa experiência de dois anos na Sala de Recursos, refleti e percebi que a educação inclusiva, de certa forma, passou despercebida por mim durante os treze anos anteriores, já que realizava minhas atribuições docentes e não tinha consciência sobre os processos complexos envolvidos na questão da inclusão. Atualmente, ao assumir a Sala de recursos e, desse modo, posicionar-me do outro lado do processo, faço importantes considerações sobre minhas práticas passadas e nelas enxergo muitas falhas, mas também novas possibilidades de mudanças. Enquanto professora de Ensino Regular, minha atenção, dedicação e ação para com os meus alunos inclusos poderiam ter sido muito mais eficientes, conscientes, atentas, mas, infelizmente, não foram. Muitas vezes, por falta de conhecimento, por falta de boa orientação dentro das escolas, de formação na área, por meu próprio desinteresse, entre outras razões, meu encontro com esses alunos foi, de certo modo, precário. Porém, acredito que minha identidade docente, como a de todos os meus colegas, não é fixa, homogênea e estável, assim como asseguram estudiosos das Ciências Sociais (Hall 1997, Giddens 2002, Silva 2002). Ao contrário, essa “identidade” deve ser chamada de “identidades” no sentido de plural, pois são permeadas pelas experiências vividas, pelas práticas, processos de mudança, etc, como muito bem ilustra a minha história.

Diante disso, identifico a necessidade de investigar e convidar meus pares a refletirem sobre como os professores do Ensino Regular lidam em sua prática do cotidiano escolar com as questões que rodeiam o processo da educação inclusiva.

Será que eles as conhecem o suficiente? Identificam-se com elas? Têm orientações adequadas? Que ações poderiam contribuir em benefício da prática inclusiva? Quais são os empecilhos presentes na sua prática, entre outras questões?

Como professora da Sala de Recursos, minha visão para com o educando passou a ser individualizada, passei a percebê-lo como ser único e não como um grupo. Sei de suas limitações, mas procuro trabalhar com suas potencialidades. Esse é um bom exemplo de visão e de postura que não fazia parte do meu agir pedagógico anterior. Neste sentido, Mia Couto nos prestigia com um de seus lindos poemas: *“Para que as luzes do outro sejam percebidas por mim devo por bem apagar as minhas, no sentido de me tornar disponível para o outro.”* Ele ainda acrescenta em uma entrevista, que estamos tão cheios de nós mesmos, que quando vamos ao encontro do outro, não temos a capacidade de captá-lo. Portanto, centralizar a ação pedagógica no educando e percebê-lo de fato é o caminho para contribuir positivamente para o sucesso escolar dele.

Por todas essas razões, essa crise de identidade vivida todos os dias por nós, professores, frente à educação inclusiva, foi um desafio proposto e aceito por mim. Disse sim a esse desafio, exatamente porque acredito que a reflexão do docente sobre como atuar em meio à educação inclusiva, seja o primeiro passo para o aprimoramento de sua prática e para a constituição de uma consciência crítica diante da prática pedagógica. Apenas a partir desse mergulho, desse exercício de reflexividade, é que se torna possível perceber o que precisa ser ajustado.

Esta pesquisa consistirá em uma investigação sobre a forma com que os professores do CEF 519 de Samambaia percebem e praticam a educação inclusiva, abarcando questões relacionadas à crise de identidade docente diante dessa modalidade de ensino. Também investigará os desafios vividos pelos professores no dia a dia dessa prática, analisando se conhecem e acessam os atendimentos e profissionais especializados nessa área. Além disso, verificará se a Lei que normatiza a educação inclusiva está sendo cumprida. Para análise deste processo, utilizarei como metodologias a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico e a análise documental.

Este estudo se divide em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo apresenta a contextualização da pesquisa, no qual apresento a minha narrativa pessoal, profissional, apresentando a questão de pesquisa no seio de uma leitura maior sobre minha própria identidade docente.

O segundo capítulo expõe o referencial teórico que dará suporte a esse trabalho. Trata considerações sobre o tema Identidade à luz das considerações de Hall (1997), Giddens (2002) e Silva (2002). Apresento também neste capítulo os pilares da Pedagogia Crítica, com foco nas reflexões sobre o professor como intelectual transformador Giroux (1997) e Paulo Freire (1989). Na parte final, teço considerações sobre poder e Ideologia ancoradas em Thompson (1995) e Fairclough (2001).

O terceiro capítulo explana os pressupostos metodológicos da Pesquisa Qualitativa de Cunho Etnográfico Crítico na prática inclusiva escolar e a análise documental. Exponho também, neste capítulo, o corpus gerado a partir dos dados da pesquisa e apresento o campo pesquisado, a escola, os alunos, os professores etc.

No quarto e último capítulo demonstro a análise do corpus da pesquisa, o qual foi dividido em duas partes: análise discursiva e identitária, com foco nos modos de operação da ideologia das falas de professores sobre a suas práticas inclusivas a luz de Thompson (1995), e a análise documental, em que trago uma leitura crítica da Política que regem a Educação Inclusiva no Brasil.

O presente estudo convida a refletir sobre possibilidades de mudanças identitária pedagógicas em prol da educação inclusiva.

CAPÍTULO 1

Contextualização

Para refletir sobre a trajetória deste curso e sobre a escolha do tema “identidade”, nada melhor do que começar falando da minha estória de vida, de um pouco que eu li no mundo até aqui. Início assim, com o meu memorial.

1.1 Um Pouco Sobre Mim

Segundo Paulo Freire, ao realizar essa escrita, é possível “reler” momentos fundamentais da minha prática guardada na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, adolescência e mocidade, onde a compreensão crítica da importância do ato de ler foi construída em mim. Portanto, nesse sentido, farei um exercício reflexivo da minha trajetória identitária, ao longo da minha pesquisa nesse primeiro capítulo. Abaixo está a lembrança que me veio a mente quando fui instigada a escrever meu memorial no início do curso de letramento. Foram feitas algumas alterações, pois hoje, após uma grande parte do curso concluída, percebo algumas lembranças de modo diferente.

Sou Auricéia Cristina do Nascimento Brígida, gosto que me chamem de Aury, tenho 35 anos, brasiliense, nascida em 29 de julho de 1980, filha única dos mineiros Antônio Batista Brígida e Maria do Rosário do Nascimento Brígida. Moro em Samambaia há 26 anos. Sou casada há 08 anos com Irailton de Jesus Silva com quem tenho uma princesa de 03 aninhos Thayla Maria. Minha família é uma benção de Deus. Eu os amo demais!

Desde muito pequena, sempre tive espírito de liderança. Responsabilizava-me em organizar e em estar à frente das brincadeiras e regras. Talvez pelo fato de ser filha única e brincar muito sozinha, acabei tendo bastante tempo de desenvolver bem esse lado de direcionar cabeças diferentes a um mesmo objetivo, o que, hoje, me soa com certo tom de graça. É lógico que nas brincadeiras de escolinha geralmente eu era a professora. Muito autoritária, diga-se de passagem. Até hoje ouço relatos dos meus pais e colegas-alunos a respeito. Aqui iniciei minhas

primeiras leituras acerca do significado da palavra liderança associado a minha auto-identidade.

Comecei a estudar aos 06 anos em uma escola pública de boa qualidade. Não me lembro do meu período de alfabetização, sinal de que não foi traumatizante. Sempre tirei boas notas em todo o Ensino Fundamental e mantinha um bom relacionamento com colegas e professores.

Fiz a formatura da 4ª série (1990). Lembro que meu pai chorou de orgulho, as lágrimas escorrendo no rosto dele fizeram-me ler a palavras sentimento. E aí também tracei o objetivo de procurar deixar meus pais sempre satisfeitos com meu desempenho escolar. Na formatura da 8ª série (1995), a direção optou por promover um passeio em vez de realizar a colação e eu não participei deste evento porque meu pai não deixou, por não achar seguro.

Fiz uma prova de seleção para cursar 2º grau técnico em Magistério. Passei no certame e, desta vez, quem se emocionou foi minha mãe que sempre torceu para que eu escolhesse essa profissão tão admirada por ela. Identifiquei-me completamente com o curso, com meus colegas e professores. Éramos uma verdadeira família. Até hoje promovemos encontros em nossa antiga escola, lugar onde construí grandes amizades e ainda hoje as mantenho. Sem dúvidas que foi durante esse período que li a palavra amizade. A ENT – Escola Normal de Taguatinga - funcionava em período integral, promovia a execução de projetos palpáveis e interessantes com professores experientes, dedicados, detalhistas e extremamente comprometidos com a educação. Fiz parte da Turma “A” do início ao fim do curso. A ENT era composta de normalistas interessados, dedicados e apaixonados pela futura profissão. Tudo isso fez com que, ao meu ver, eu tivesse a formação mais completa ofertada a mim até então. Pois foi lá que fui levada a perceber a grande importância do “ser professor”, que ia além do conceito inicial que eu tinha a respeito, que para ensinar é preciso antes conhecer quem participará desse processo, que afetividade é importante e que educação se faz com amor. Os professores me ajudaram a ler a palavra comprometimento. Concluí o curso de normalista no ano de 1998 com uma linda e emocionante formatura, contando com a presença de minha família que estava muito feliz prestigiando esse momento único. Afinal, para a nossa realidade familiar, uma filha formada como professora era um grande privilégio, meus pais consideravam a docência uma profissão de status, era

um grande orgulho dizer para as pessoas a minha formação. Confesso que eu também achava essa, a profissão mais importante do mundo.

Após a formatura iniciei, então, a entrega de currículos em escolas particulares. Fiz duas entrevistas e fui convidada a trabalhar nestas duas escolas que me selecionaram: *CCI* e *Snif Snif*, ambas localizadas em Samambaia, local em que sempre morei. Por fim, escolhi atender ao convite do CCI por ser uma escola maior. Comecei a trabalhar o dia todo como dinamizadora do Maternal ao Jardim III (1999). No ano 2000, assumi minhas primeiras turminhas: Jardim II, turmas “A” e “C”. No ano seguinte, acompanhei meus alunos do ano anterior no Jardim III e, para minha surpresa, em meados do ano letivo, a maioria da turma já estava lendo. Que gracinha! Talvez seja por isso que continuei quatro anos seguidos nessa mesma série.

No ano de 2004, ingressei na Faculdade FAJESU e fiz o curso de matemática no período noturno. No ano seguinte, me deram a oportunidade de atuar nessa área. Assumi as turmas de 5ª série no turno matutino e 3ª série no turno vespertino. Em 2006, assumi as turmas de 5ª séries no turno matutino e 4ª série no turno vespertino.

A formatura de licenciatura ocorreu em 2006. Explosão de felicidades e sentimentos, principalmente dos meus pais. De 2007 a 2012 ministrei aulas somente para o Ensino Fundamental II de Matemática nessa mesma escola CCI, da qual tenho um grande carinho e apreço, pois foi nela que li a palavra responsabilidade. Passei por todas as séries desse nível e me identifiquei muito com a etapa. De 2009 a 2012 busquei uma nova experiência na área de Educação de Jovens e Adultos, lecionando a disciplina de matemática no Ensino Médio em contrato temporário na SEEDF. O que me despertou um desejo enorme de fazer parte da educação pública do Distrito Federal.

O curso “Letramento” me convidou em vários momentos a refletir sobre a minha identidade de estudante, que até então pensei estar bem. Mas essa reflexão me levou a perceber que, como estudante, preciso modificar muita coisa. Preciso ler bastante, ser mais dedicada, usar a minha criticidade, acreditar que sou capaz, entre outras providências, que me levem a refletir, criticar e transformar a sociedade. Esse é o perfil de estudante defendido por Giroux (1997). Esse curso me despertou a procurar novos caminhos, a aproveitar melhor as oportunidades de conhecimento, a mergulhar mais fundo nelas, tirando proveito de tudo o que foi estudado, para

transformar algo necessário, tanto pessoal como social. O Curso de Letramento vem contribuindo consideravelmente na evolução da minha identidade estudantil. Foi aqui que li a palavra possibilidades.

Atualmente, me encontro em formação continuada no Curso de Letramentos, mas o início dessa etapa contínua se deu da seguinte forma: 2007 a 2008 – Pós em LIBRAS: Perspectiva Inclusiva – FACULDADE DARWIN; 2008 a 2010 – Licenciatura em Pedagogia – FACULDADE ALBERT EINSTEIN; 2009 a 2010 – Pós em Educação na Diversidade e Cidadania com ênfase na Educação de Jovens e Adultos – UNB; 2010 a 2012 – Pós em Gestão e Orientação Educacional – FACULDADE MAUÁ; Cursos de curta duração, presenciais e semipresenciais, que agregam pesquisa e trocas de experiências que enriquecem e norteiam minha prática.

No ano de 2010, prestei concurso para SEEDF e somente em 2012 fui nomeada. Assumi minha vaga em junho, grávida de 05 meses, vivenciando um momento mágico a espera da minha princesinha. Finalmente fui efetivada, após várias tentativas frustradas e alguns anos de contrato temporário. Desliguei-me da escola particular que me recebeu com carinho após o magistério. Foram 13 anos de grande e significativo aprendizado. Sou grata pela confiança.

Após a nomeação, trabalhei quatro meses e entrei de licença maternidade. No ano seguinte, após a licença, fui lotada em uma escola perto de casa, a CEF 120 de Samambaia, onde fui muito bem recebida e me apaixonei pela dinâmica de organização e cumplicidade com a comunidade escolar.

Após esse período, precisei participar do processo de remanejamento e fui lotada no CEF 519 de Samambaia, em 2014, para atuar em Sala de Recurso, onde me encontro. Trabalho instigante, desafiador e que a cada dia me faz pensar e ver a vida de maneira diferente.

Como aluna do Curso de Letramento, fui levada a refletir ainda mais sobre qual a minha contribuição na formação do meu educando. Tenho feito reflexões e questionamentos a respeito da minha prática que, antes do curso, nem vinham a minha mente. Será que tenho proporcionado a ele formas emancipatórias de fortalecimento social e pessoal? Ou tenho feito com que ele reproduza conceitos e fórmulas sem sentido algum, transformando-o em um ser passivo, apático e covarde frente aos desafios da vida? Era esta a minha atuação antes de iniciar o curso? Agora, porém, sinto-me mais disposta e confiante a realizar ajustes em minha vida

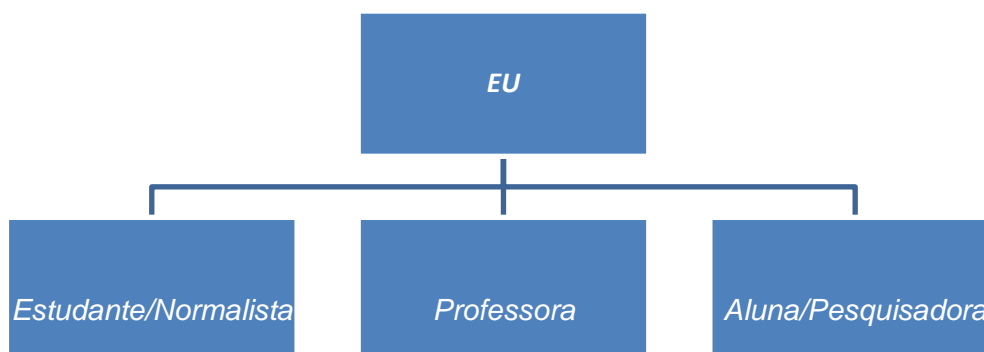
capazes de fazer com que eu enxergue minha posição no mundo e promova ações para mudar o que for preciso. É esta atitude que estou disposta a despertar em meus estudantes a partir de agora.

A pesquisa, a troca de experiências com colegas de profissão, o conhecimento da vivência e dos interesses do meu educando, o intelecto¹ transformador e a contínua formação são, agora, minhas principais ferramentas de trabalho. Quanto ao tipo de identidade profissional que possuo, ainda não sei, até porque essa identidade não está pronta e acabada, encontra-se em constante formação. Sobre isso, Hall (2001, apud Braga e Dias) afirma que é por meio de uma identidade relacional e instável que os indivíduos constroem o mundo e a si próprio. Tenho convicção que me encontro exatamente nesse percurso.

A única certeza que tenho é que preciso aprender mais e mais. Meu professor Erisevelton Silva Lima me instruiu a estudar sempre para não ser cruel com meus alunos. Somente em constante estudo não esquecerei, em momento algum, o quanto é difícil aprender.

Hoje, após uma grande parte do curso concluída, percebo que essas lembranças foram importantes para iniciar a construção da minha identidade pessoal e profissional. Reflexão essa nunca feita antes.

1.2. A minha crise de Identidade profissional



¹ Erisevelton Silva Lima: professor da SEEDF atualmente lotado na EAPE, doutor em educação pela UNB, professor de ensino superior, pai de uma ex-aluna e meu amigo.

O organograma acima retrata com propriedade as etapas de vida que compõem a minha formação (continuada por opção) e embasam as crises que tive, tenho e com certeza terei ao longo da minha vida.

O momento estudante/normalista me fez perceber a importância da convivência, pois, sendo filha única, minha maior oportunidade para vivenciá-la era na escola. Naturalmente, durante essa convivência, me envolvi em vários conflitos mediados por terceiros e também por mim. Penso que foi nesta etapa que o amadurecimento foi mais trabalhado.

A fase professora foi e ainda é cheia de divergências e desafios, pois a cada ano percebo que minha prática pedagógica precisa ser melhorada para que a aprendizagem significativa esteja ao alcance dos meus educandos. Para minha sorte, a fonte do especialista em Psicologia Educacional David Ausubel, foi muito explorada nessa primeira fase da minha formação profissional. A aprendizagem significativa que ele propôs sempre me inquietou, me fez refletir e avaliar minha prática. A questão postulada por ele, de que ensinar sem levar em conta o que a criança já sabe, é um esforço vão, já que o novo conhecimento não tem onde se ancorar, me levou a perceber que o estudante deve ser o centro do processo ensino aprendizagem, e não eu, como pensava inicialmente.

A etapa em que me encontro como aluna/pesquisadora tem trabalhado muito minha criticidade e disciplina. Foi onde ocorreram várias crises, em diferentes momentos do curso, em que fui levada a minha vitimização de aluno, quando levantei questões como: eu não estou conseguindo, esse sistema não é pra mim, não sirvo para isso, não posso estar aqui, vou desistir de tudo, entre outras. Foi durante o curso que percebi que não sabia nada a respeito de capacidade crítica e trabalhos acadêmicos. Porém, em todas essas crises, recebi de minha professora tutora Ma. Vângela e de minha Orientadora Dra. Juliana grande apoio, compreensão e instruções valiosos para que eu não colocasse a perder essa oportunidade. A professora Vângela Fontenele é coordenadora Intermediária de anos finais, professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, Mestra em Linguística pela UNB. Juliana de Freitas Dias é professora adjunta da Universidade de Brasília, atualmente ministra aulas sobre leitura e produção de textos. É doutora em Análise de Discurso e formadora de professores do ensino fundamental e médio. Atua na área da educação há 20 anos como professora e pesquisadora. Reconhece e reflete

criticamente acerca das identidades no nosso mundo pós-moderno e orienta pesquisas sobre identidades, ideologia, corporalidade, discurso e educação. Acredita no poder da arte como parte imprescindível do desenvolvimento do sensível e do pensamento. Participa de grupos de estudo na área da antroposofia e pedagogia Waldorf. O foco de suas pesquisas está na interação entre o pensar, o sentir e o querer do ser humano no bojo de suas múltiplas identidades sociais. Eu acredito que essas são algumas das justificativas para que me sentisse tão inclusa em todo processo da monografia, pois o respeito a identidade e atenção individual que essa maravilhosa orientadora dedica aos seus orientandos é incrível. A minha identidade de aluna foi muito respeitada do início ao fim do percurso, esse cuidado aprendi com ela e pretendo torná-lo cada vez mais constante em minha prática pedagógica, pois vivenciei o quanto isso foi positivo para o meu desenvolvimento nesta etapa.

Tenho sido instigada, a todo o momento, a ler e a escrever como nunca antes. Os professores dos módulos e, principalmente, minha orientadora Dra. Juliana Dias, têm incentivado, acreditado e investido pesado em minhas produções. Com tanta dedicação e atenção especial que recebo, posso afirmar que as linhas que ultimamente tenho escrito, apesar de ainda muito falhas, têm menos cópia, e cada vez mais leituras e reflexões minhas.

Obviamente que, neste período, as identidades de aluna, professora e pesquisadora têm se confundido. Apesar disso, acredito que elas se completam e dão rumo a minha formação identitária profissional e acabam influenciando, também, a minha identidade pessoal.

1.3 Passeio pelo curso de Letramentos

Quando conheci o Curso Letramento, logo tive interesse, pois imaginei que esse curso me orientaria a ensinar meus alunos a ler e interpretar de fato, tão facilmente quanto seguir uma receita, com o objetivo fim de elevar ao máximo o número de estudantes que concluiriam o Ensino Fundamental II lendo, analisando e interpretando de forma adequada. Diante disso, pensava que o benefício do curso seria apenas dos meus alunos. Porém, durante o decorrer dos estudos, percebi que a maior beneficiada fui eu, pois tive grandes oportunidades de construir conhecimentos por meio de leituras, vídeos, ilustrações, troca de ideias e

experiências, aulas presenciais muito satisfatórias, encontros estimulantes com a orientadora Juliana Dias e seus colegas orientandos. Tive, também, a possibilidade de conhecer pessoas, de apreciar seu trabalho e ideias, entre outras formas significativas de aprender.

Seguindo esta linha de análise, concluo que, certamente, o benefício primordial deste curso foi meu, restando aos meus educandos o reflexo deste meu crescimento, pois passei a ter novos olhares, novas ideias, propostas diferenciadas e formas diversificadas de atuar em sala de aula. Ainda assim, possuo muitas dúvidas e anseios, mas tenho consciência que estas barreiras moverão a minha prática pedagógica.

Percebi, durante o curso, que todos os módulos foram pensados com muito zelo. Além disso, notei a propriedade das questões levantadas pois, em todas elas, era possível notar o toque especial de um professor regente em sala de aula, que conhece e vive a realidade escolar.

Logo no primeiro módulo, na primeira atividade da plataforma, no protocolo de leitura, recebi minha primeira nota ZERO. Sim, nota zero porque copieei trechos da internet sem citar o autor. Neste momento, fui impulsionada a dar início às minhas reflexões, pois utilizei desta prática em toda a minha vida escolar e nunca havia tirado uma nota zero. Mudei, portanto, minha postura, meu comprometimento e disciplina, pois eram os caminhos a serem traçados naquele momento.

No módulo “Linguagens e Letramentos na Sociedade e na Escola: Construindo Pontes”, notei, pela primeira vez, que a concepção de Ausubel sobre Aprendizagem Significativa estava em total consonância com a Leitura de Mundo de Paulo Freire. Em minha prática, não era costumeiro fazer relações desse tipo

O quinto módulo, “Letramentos e Práticas pedagógicas: Construindo Espaços Interdisciplinares”, trouxe o curta metragem Vida Maria, que retrata a grande importância que a família exerce sobre a formação cultural do sujeito. Percebi que a influência sofrida por Maria José refletiu igualmente em suas ações, ficando claro que a leitura de mundo aprendida com a família, provavelmente será a mesma vivida no futuro. Fazendo uma relação entre essas considerações e a vida escolar, percebo que o papel da escola continua sendo importante e o da família fundamental, pois é por meio desta que são refletidos os valores pessoais e morais que influenciam positivamente ou não o processo educacional. Destaca-se, portanto,

a importância de uma relação estreita entre as instituições Escola e Família, para que juntas caminhem rumo a um único objetivo: o sucesso do educando.

Observando, ainda, o trabalho realizado na Escola da Ponte, pude imaginar a grande interação e relação de diálogo que os professores construíram entre eles. É bonito de se ver! Precisamos ter consciência do importante papel que a interdisciplinaridade exerce na vida dos envolvidos no processo. Com ela, as possibilidades são diversas: conhecimento compartilhado e observado de ângulos diferentes, conhecimento dinâmico e bem próximo do completo. Concluo que realmente a interdisciplinaridade se dá com a junção não só de conteúdos ou disciplinas, mas principalmente dos sujeitos envolvidos. Essas duas situações juntas podem pensar e trabalhar em cima das possibilidades, potencialidades e dificuldades que existem durante todo o processo de trabalho.

No sexto módulo, “Avaliação Formativa e Letramentos: Construindo Caminhos para a Execução de Novos Projetos”, ter acesso ao documento “Diretrizes de Avaliação do Distrito Federal” e perceber o cuidado que a SEEDF teve de discutir e registrar sobre o tema com propriedade e seriedade, contando com a participação de professores da rede, aumentou ainda mais a minha responsabilidade com os métodos avaliativos utilizados em minhas aulas.

A nossa formação inicial sobre avaliação, na verdade, começa quando somos alunos. Muito do que carregamos para a sala de aula é o que percebemos dentro dela quando alunos e, talvez, o tema “avaliação” seja o que mais influencie em nossa vida profissional, tanto positiva como negativamente. No meu caso, tenho experiências boas e ruins durante minha vida acadêmica. Por exemplo, a correção da prova sempre foi algo que me incomodou muito, o X me traumatizou, e quando os meus estudantes erram coloco dois tracinhos desta forma: //. Outra situação que aprendi quando aluna é corrigir a avaliação com o aluno ao lado, pois tenho a oportunidade de lhe perguntar o que não entendi e ainda ensiná-lo ou aprender algo nesse momento. Uma antiga professora fazia isso com minhas provas de matemática. Deixava-me até mesmo refazer algumas questões após me lembrar algo. Era maravilhoso! Na faculdade, o que se aprende sobre avaliação, na prática, é que, em caso de vacilo, corre-se o risco de reprovação. A avaliação era focada em notas, sendo que a média era a nota 06. Já na disciplina de Didática, a avaliação era tratada de forma diferente. O ato de avaliar era realizado em todo o decorrer do processo ensino aprendizagem, não só em momentos estanques. Orientava-se que

a prova não avalia tudo que o estudante sabe e também não diz tudo o que ele aprendeu e que, diante disso, precisamos tomar muito cuidado com a avaliação para que ela não se torne subjetiva. Entre outras recomendações, percebia que tudo estava totalmente desconexo com a prática vivida em todos os semestres.

Quando você sai do papel de estudante e vai para o papel de professor, passa um filme na cabeça e a crise de identidade se instala: quanto às ações que devo e preciso praticar com meus alunos em relação a avaliação, por onde começar, quais referências seguir? Iniciei minha reflexão questionando a mim mesma com a seguinte pergunta: em se tratando de avaliação, na posição de aluna, o que foi e o que não foi satisfatório? A partir daí, consegui responder meus questionamentos e meu caminho avaliativo começou a surgir. Claro que, ao longo do tempo, fui buscando outras referências, tanto práticas, pois continuo na ativa buscando aprender em cursos, pós, etc, quanto teóricas, ao estudar os pensamentos de Jussara Hoffman, Cipriano Carlos Luckesi, Saviani, professor Erisevelton Silva Lima. Este último é meu amigo pessoal, pai de uma ex aluna, colega de SEEDF e um dos construtores das Diretrizes de Avaliação da SEDF. Essas referências tratam a avaliação como algo muito delicado e orientam que tenhamos muita atenção ao praticá-la, já que possui uma grande importância no processo educativo. No vídeo Diretrizes de Avaliação da SEDF, o professor Eri afirma que a avaliação deve ser pensada em conjunto, desde o Projeto Político Pedagógico, para que a escola tenha uma coordenação coletiva organizada e potencializada que toma como base o currículo em movimento, prepara a sua progressão curricular, se orienta por meio dessa progressão curricular e toma a avaliação como subsídios para a retomada do processo educativo. Eri afirma ainda que toda a escola, nas pessoas dos professores, demais profissionais da educação e toda equipe gestora, precisa entender que o papel da escola pública é garantir a aprendizagem para todos. Defende que a avaliação formativa cumpre um papel democrático, procurando trazer o sujeito para o centro da aprendizagem, mas não exclui as responsabilidades de todos com o processo. Já Luckesi, a respeito disso, destaca no vídeo “Avaliação da Aprendizagem” que nós, escola, precisamos juntar o ato de avaliar com o ato de planejar e executar, e que essas ações juntas formam o ato pedagógico. Mostra que a avaliação deve ser algo dinâmico que perpassa por todo o processo e por todos os envolvidos.

Desmistificar a avaliação que classifica ou desclassifica e torná-la instrumento para aprendizagem é o nosso maior desafio. Somos balizados por índices e rankings, porém, a escola precisa ter, antes dos índices externos, um olhar para seus próprios índices. Observar o que a escola produz, avaliar, tomar como diagnose e reorganizar a partir daí suas ações no processo educativo é o que garante uma aprendizagem maior e significativa para o estudante, além de mediar uma avaliação comprometida com a aprendizagem de todos.

Os demais módulos também tiveram a sua relevante importância. Cada um, em especial e ao seu modo, acrescentou significativamente em minha prática pedagógica e social.

1.4 Educação Inclusiva Por Quê?

Agora que já me apresentei como sujeito dessa pesquisa e como parte dela por meio da minha mudança de identidade e, depois de ter feito uma reflexão crítica sobre a minha trajetória no Curso Letramentos, apresento, nessa seção, o tema sobre o qual eu quis debruçar minha pesquisa.

Estou professora de Sala de Recursos e essa condição e experiência me trás diariamente vários questionamentos sobre a Educação Inclusiva: de que forma os docentes a vivenciam na prática? De que forma ela realmente acontece? Será que os professores estão preparados para promovê-la? As formações iniciais e continuadas nessa área são suficientes para que ela aconteça da melhor forma? Os docentes se identificam com ela?

Por essas e outras inquietações, fez-se necessário investigar sobre a identidade desses docentes frente à Educação Inclusiva: como vivenciam essa modalidade escolar? Apropriam-se dela? Fazem a diferença apesar das barreiras? São agentes transformadores? Durante esta pesquisa, tenho descoberto que não há respostas fechadas para essas indagações, mas sim constantes reflexões e ações necessárias para possíveis êxitos nessa prática.

Atualmente, tornar a educação inclusiva uma realidade de fato, é um desafio que deve ser aceito por toda a comunidade escolar. Além da ação dos especialistas, que trabalham direto com estudantes especiais, é necessário que os professores da sala regular compreendam que a educação é um direito de todos e que todos os

estudantes, com ou sem deficiência, dão seus passos (cada um a seu modo) no crescimento acadêmico através das interações propostas em sala de aula.

A educação não trabalha com graus de deficiência, mas sim com a perspectiva de que todos podem aprender e de que a escola é o lugar ideal para que o cidadão exerça sua cidadania de forma plena.

Mantoan (2006) diz que o conceito de deficiência não está na pessoa, e sim nas barreiras que impedem a participação no processo de aprendizagem. E que uma dessas barreiras é a prepotência de achar que uns podem e outros não. Destaca que todas as barreiras nas diversas áreas (saúde, social, profissional, educação, etc.) precisam ser desconstruídas para que a sociedade tenha condições de perceber que existe potencial em qualquer pessoa com deficiência. A autora postula ainda que:

Para terem direito a escola não são os alunos que devem mudar, mas a própria escola! O direito a educação é natural e indisponível. Por isso não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino a parte para os mais ou para os menos privilegiados. Mantoan (2006, p.09)

Para isso, é importante construir uma rede pública regular, inclusiva e completa em todos os seus aspectos, desde a preparação dos professores até a chegada de mobiliário acessível. É preciso que todas as alterações físicas necessárias sejam realizadas, que os materiais de comunicação aumentativos e alternativos para todos os tipos de deficiência sejam instalados, que haja na escola a presença de profissionais especializados, entre outras providências, que assegurarão que a escola não sirva somente para a socialização desse público, mas principalmente para escolarização.

1.4.1 Atendimento Educacional Especializado

A Constituição Federal de 1988 assegura o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como a educação gratuita como direito público e subjetivo. No artigo 208 preconiza o oferecimento gratuito e obrigatório do Ensino Fundamental a todos e a oferta do AEE, preferencialmente, na rede regular de ensino. E ainda no artigo 227 §1º, a CF prevê:

Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o

treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

Nessa perspectiva, todos os estudantes, público alvo da educação especial, devem ter suas matrículas efetuadas em classes comuns do ensino regular, em alguma etapa, nível ou modalidade da educação básica. Sendo o AEE oferecido no contra turno à matrícula regular.

O AEE é definido no decreto Nº 6571/2008 Parágrafo 1º como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos do ensino regular.” Segundo o mesmo decreto, o público alvo dessa modalidade são todos os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

De acordo com o documento, a função do Atendimento Educacional Especializado é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidades que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, promovendo a formação desse público com vistas à autonomia e independência dentro e fora da escola. Nessa perspectiva:

AS Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, em seu artigo 2º orientam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidades para todos”. (Alves, 2006, p.11)

Lembrando que as atividades desenvolvidas no AEE não são substituíveis à escolarização e que também não é um reforço escolar. Nos atendimentos, os professores devem procurar desenvolver habilidades que o estudante necessita para acompanhar as atividades e conteúdos ministrados em sala de aula comum.

O oferecimento do AEE é obrigatório, mas o estudante não é obrigado a frequentar. Por isso, é preciso o apoio da família para autorizar a participação do aluno. Para o êxito desse atendimento, o AEE deve constar no Projeto Político Pedagógico da escola, sendo uma ação de toda a comunidade escolar e não uma ação isolada de professor especializado. Assim como o Artigo 10 da Resolução Nº 4, de 6 de abril de 2009 prevê:

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos

multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE. (BRASIL. MEC, 2009).

Ressalta o Decreto n. 6.571 que, para atuar no Atendimento Educacional Especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para educação especial. Esse professor ainda pode contar com outros profissionais que sejam necessários para auxiliar na aprendizagem do aluno, como intérprete, monitores, etc.

1.4.2 Salas de Recursos

O Documento Orientador do Programa de Implantação das salas de recursos multifuncionais foi instituído em 2007 pela portaria Nº 13/2007, objetivando:

Informar os sistemas de ensino sobre as ações do Programa instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, para apoiar a organização e a oferta do atendimento Educacional especializado – AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular. (MEC 2007, p. 03)

As salas de recursos são espaços oferecidos pelo MEC com equipamentos de informática, ajuda técnica, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados para o atendimento às Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) dos alunos. Mantoan (2007) defende a recriação do modelo educativo tendo como foco o ensino para todos. Ela diz, ainda, que a reorganização pedagógica das escolas baseadas em cooperação, diálogo, solidariedade, criatividade e espírito crítico entre toda comunidade escolar são habilidades mínimas para se exercer a real cidadania. Nestas condições, a aprendizagem significativa ocorrerá sem exceções e exclusões. Neste sentido,

... Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias. (SASSAKI, 1997, p. 164)

Alves (2006) define esse espaço como sala de recursos multifuncionais e afirma que este é o local da escola onde o Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (ANEES) deve receber o apoio necessário para a sua aprendizagem. A oferta de recursos apropriados às suas necessidades será suporte para que participe das atividades da escola de maneira independente.

Preconiza também a organização de recursos técnicos e de serviços que promovam a acessibilidade pedagógica e nas comunicações aos alunos com necessidades educacionais especiais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. (ALVES, 2006, p. 11)

Parafraseando Mantoan (2006), a sala de recursos é formada por recursos e serviços adaptados às características de seu público alvo, a fim de que atue nas várias atividades do contexto escolar.

É importante ressaltar que esse ambiente deve ser possibilitador à vivência das diversidades, pois a característica individual de cada indivíduo está fortemente relacionada com a forma única de ser, de aprender e de relacionar-se com o mundo.

CAPÍTULO 2

Percurso Teórico

As inferências teóricas que embasam o estudo e as reflexões dessa pesquisa são argumentadas nessa etapa passando por estudos acerca dos assuntos Identidade, Pedagogia Crítica e Ideologia.

2.1 Identidade

De acordo com o dicionário da Língua Portuguesa Saraiva, identidade significa: 1. Qualidade do que não muda; igualdade. 2. Conjunto de caracteres pessoais que determinam que um indivíduo é único. O primeiro conceito toma a identidade como algo imutável, sem possibilidades de alterações. Já o conceito número dois mostra que esse substantivo é capaz não só de ser tomado como nome, mas também de determinar a forma com que uma pessoa pode ser reconhecida. Além disso, diz que a identidade é pessoal e intransferível, capaz de caracterizar uma pessoa e por meio disso, distingui-la das demais.

O conceito tradicional de identidade, já não é capaz de conceber a real ideia que ela representa atualmente. Braga e Dias (2014) afirmam que “o conceito de identidade é bastante complexo e, vem, pouco a pouco, sendo desenvolvido pela ciência social contemporânea.”, reforçando a ideia de que a representação de identidade hoje vem sofrendo mudanças, e que a definição isolada da palavra, realmente não a concebe em sua totalidade.

Diante do exposto, percebe-se que tudo relacionado diretamente ao ser humano pode sofrer transformações, inclusive algo tão íntimo como os caracteres próprios de uma pessoa. “Nesse sentido, nossas identidades pessoais são também repensadas, uma vez que o que anteriormente era visto como uma auto identidade clara e estável, atualmente, é percebida como descentralizada e heterogênea.” Braga e Dias (2014).

As relações entre as pessoas e a interferência do meio que as cerca, por si só, propiciam mudanças atitudinais. O convívio com o outro e com o meio faz com que o homem esteja sempre adotando comportamentos diferentes. Hall (2001, apud Braga e Dias) afirma que é por meio de uma identidade relacional e instável que os

indivíduos constroem o mundo e a si próprio. Desse modo, a identidade é um processo em constante mudança e se encontra cada vez mais distante daquela ideia exposta pelo conceito tradicional, tornando-se algo permeável e recorrente ao contexto global ao qual o indivíduo está inserido.

Segundo o mesmo autor, a identidade é automática, ela muda de acordo com a maneira que o sujeito é interpelado ou representado. Silva (2000 apud Braga e Dias) completa essa ideia dizendo que “a identidade é considerada, então, como construção, como efeito, instável, fluida, contraditória, inacabada, fragmentada.”

A quebra de paradigma da ideia engessada sobre identidade, tornou-se um acontecimento bastante discutido. Sob essa perspectiva, Hall (2001:09) afirma que:

A identidade somente se torna uma questão, quando está em crise, quando algo que supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza.

Nesta perspectiva, o sujeito não é autônomo nem autossuficiente. Para o autor, a crise de identidade é uma espécie de perda de um sentido em si. É vista como parte de um processo mais amplo de mudança que está deslocando as estruturas e processos centrais.

O presente trabalho pretende investigar a crise de identidade docente diante a educação inclusiva. Essa modalidade exige mudanças e transformações na prática pedagógica que desloca e descentra os professores de seu ambiente e prática de trabalho. A educação inclusiva vem para romper paradigmas educacionais e, com isso, desafia e exige das autoridades e do professor uma nova identidade. Esse sentido foi percebido por Magalhães e Leal (2003:14) ao observar que:

Registra-se total ineficácia nas propostas governamentais de atualização do ensino via novos parâmetros curriculares, em parte devido a forma como se implanta a reforma educacional, desvinculada de um processo prévio de formação de professores – identidade dos professores continuam tradicionais – isso significa que as inovações são cosméticas, visando meramente a política de resultados no governo.

A educação inclusiva de qualidade está diretamente relacionada a ações e reestruturações políticas, pedagógicas, sociais e culturais. É preciso refletir e agir em sintonia para que essa nova realidade educacional seja efetivada de fato. Essa crise de identidade é necessária, esse grupo precisa permitir que a transformação identitária aconteça.

Neste sentido, Silva (1999) diz "A identidade e a diferença tem que ser ativamente produzidas." (p. 76). A princípio, não é difícil definir a identidade a partir do EU SOU, por ser um fator independente. Porém, há complexidade na mudança

do EU para o ELE, pois a referência deixa de ser pessoal e passa a ser um fator comparativo e de diferenciação daquilo que o outro é. Silva (1999) afirma que “A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas”. (p. 81), mostrando que a identidade e a diferença, são adquiridas por meio das relações culturais, sociais e linguísticas. O autor postula ainda que as declarações frequentes de pertence e não pertence, relacionadas às separações do NÓS e do ELES, deixam entender que essa distinção acaba se tornando um processo classificatório que rege o mundo social.

Silva (1999) traz a reflexão de que a identidade não é uma essência, não é um dado ou um fato, nem de natureza, nem da cultura. E ainda que a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada ou permanente, encontrando-se sempre no estado de formação/transformação.

Sobre inclusão e identidade, Mantoan traz a seguinte reflexão:

[..] a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja resinificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2005, p. 32).

Nesta perspectiva, Mantoan ressalta que é justamente durante a crise de identidade que mudanças importantes acontecem. Além disso, ressalta a importância em perceber a heterogeneidade dos alunos. Compreender e valorizar a identidade de cada um é trilhar o caminho rumo a uma cultura a favor da diversidade. Assimila-se, portanto que, a partir de inter-relações complexas, o processo educativo é enriquecido.

2.2 Pedagogia Crítica: Intelectual Transformador

Devido às grandes transformações no mundo, surge a necessidade de um novo perfil de professor: o intelectual transformador que promove uma prática docente pautada na cidadania e na transformação, capacitando os educandos a refletir, criticar e transformar a sociedade. Dessa forma, Giroux (1989:09) define professores como intelectuais transformadores. Segundo ele, esse conceito surge a partir da mudança do papel e função do professor. Além disso, o autor destaca que a crise vivida na educação se dá com o desaparecimento do professor como centro

do processo de ensino aprendizagem e com o surgimento do docente que, em sua prática, evidencia experiências e histórias de vida dos estudantes nesse processo. Essa prática de ressignificação de experiências pessoais abre um leque de possibilidades transformadoras. Consoante o autor, professores como intelectuais e atores reflexivos, são capazes de fazer a integração entre pensamento e prática, construindo em conjunto formas emancipatórias de fortalecimento social e pessoal.

Nesse sentido, Paulo Freire (1989:09) em “A Importância do Ato de Ler”, postula que ninguém começa lendo a palavra, pois o mundo é o que temos para ler e é o está a nossa disposição. Fazemos a leitura do mundo na medida em que o compreendemos e o interpretamos. Destaca-se, assim, a grande importância do envolvimento do educando no processo de aprendizagem, que fará conexões acerca de sua vivência e conhecimentos prévios, abrindo possibilidades de percepção, interpretação e reflexão, caminhos estes que levam à transformação. Sob essa perspectiva, Paulo Freire (1989:11) ressalta que:

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” e “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Essa prática consciente também é destacada por Giroux (1987:33) quando afirma que o intelectual transformador deve se atentar seriamente em dar voz ativa aos alunos em suas experiências de aprendizagem, tornando-os atores coletivos em suas diferentes características no âmbito cultural, racial, sexual em consonância com as singularidades de seus problemas, esperanças e sonhos. Com essa compreensão, o autor assevera:

Em resumo, a linguagem da crítica une-se a linguagem da possibilidade quando as condições necessárias para novas formas de cultura, para práticas sociais alternativas, para novos modos de comunicação e para uma visão realizável do futuro. Giroux (1987:33, 34)

Dessa maneira em sua obra, Giroux reitera que “a tarefa central, para a categoria de intelectuais transformadores, é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. (p.32), onde a primeira prática seria evidenciar o poder e a política com uma relação estreita entre indivíduos e grupos, encorajando-os para a auto mudança e para o combate contra as injustiças. A segunda prática, gira em torno de ações pautadas na problematização do conhecimento, no diálogo e na

crítica, para que seja construído pelo estudante o conhecimento significativo, tornando-se, assim, um cidadão crítico e emancipatório.

2.3 Ideologia

A sociedade atual está inserida em um contexto amplo, dinâmico e em constante evolução. Desta forma, os atores envolvidos com educação tendem a se pautar em quesitos sociais e nisso ancoram o seu fazer pedagógico, manifestando assim sua ideologia.

Para Thompson (1995), ideologias são as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação. O autor traz uma concepção crítica sobre ideologia e destaca duas concepções básicas sobre esse assunto: *Concepções Neutras de Ideologia* e *Concepções Críticas de Ideologia*. As concepções neutras de ideologia “são aquelas que tentam caracterizar fenômenos como ideologia, ou ideológicos, sem implicar que esses fenômenos sejam, necessariamente, enganadores e ilusórios, ou ligados com interesses de algum grupo em particular”. (Thompson 1995, p.73), tratando, portanto, de um aspecto da vida social ou de uma forma de investigação social. A ideologia pode estar presente em várias situações, tanto com o intuito de transformação quanto de preservação dessas situações, tornando-se, assim, um instrumento para a vitória, destinando-se não somente a um vencedor em especial, mas a qualquer combatente que tenha habilidades e recursos de alcançá-la e utilizá-la. Assim como defende Fairclough, “os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e estruturas posicionadoras.” (Fairclough 2001, p. 121).

Já as Concepções Críticas de Ideologia, “possuem um sentido negativo, crítico ou pejorativo”. (Thompson 1995, p.73), o que as difere da Ideologia Neutra, pois acreditam que o fenômeno ideológico é enganador, ilusório ou parcial, onde suas próprias caracterizações de fenômenos trazem consigo críticas e condenações.

Thompson (1995) considera as importantes contribuições sobre ideologia de Napoleão, Marx e Mannheim², classificando-os como Concepções Críticas de Ideologia. Classifica, ainda, Lenin, Lukács, Mannheim¹, Martin Seliger e Clifford Geertz, Alvin Gouldner e Louis Althusser como concepções neutras de ideologia. Neste sentido, Fairclough ressalta que “a teoria althusseriana do sujeito exagera a

constituição ideológica dos sujeitos e, conseqüentemente, subestima a capacidades de os sujeitos agirem individual ou coletivamente como agentes, até mesmo no compromisso com a crítica e na oposição as prática ideológicas.” (Fairclough 2001, p. 121).

Thompson apoia uma concepção crítica de ideologia, encarando-a como utilização de ideias, meios e formas simbólicas, sistema de crenças que em diferentes contextos, estabelecem desigualdades sociais. O que está em consonância com o que Norman Fairclough postula:

Entendo que as ideologias são significações, construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas, sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação de relações de dominação. (Fairclough 2001, p. 117).

Nessa perspectiva, Thompson (1995), em sua análise, idealizou um modelo crítico em que o objetivo é tornar perceptível a maneira como essas formas simbólicas, crenças e práticas estão embutidas na relação de poder. Neste sentido, o referido autor apresenta e distingue cinco modos de operação da ideologia: “*Legitimação*”, “*Dissimulação*”, “*Unificação*”, “*Fragmentação*” e “*Reificação*”, com o simples objetivo de apresentar as linhas gerais desse assunto para reflexões futuras e mais profundas.

Segundo Thompson (1995), na *legitimação*, as relações de poder podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem apresentadas como legítimas, dignas de apoio e justas. Para o autor, as ações do modo legitimação podem estar baseadas em três estratégias: *Racionalização*, *Universalização* e *Narrativação*. A *racionalização* acontece através da construção representativa de uma rede de raciocínio que busca justificar um composto de relações sociais e, dessa forma, persuadir julgamentos de que suas ideias são dignas de apoio. Na *universalização*, os acordos que cuidam dos interesses dos grupos e instituições são apontados como de interesse coletivo. Já a *Narrativação* se dá por meio de histórias que relatam o passado e abordam o presente como parte de uma tradição perpétua e admissível.

De acordo com o referido autor, o segundo modo de operação da ideologia é a *dissimulação*, onde relações de dominação podem ser determinadas e sustentadas pelo fato de serem camufladas e negadas, ou por acontecerem de maneira que desviem a atenção, atropelando relações e processos existentes. Esse

modo pode se manifestar através do *Deslocamento*, *Eufemização* e *Tropo*. O *deslocamento* realiza-se quando um termo é utilizado para mencionar outro. A *eufemização* acontece sempre que certas ações, instituições ou relações sociais são significativamente valorizadas. E o *tropo* ocorre quando relações de dominação são mascaradas ou dissimuladas por meio de empregos figurativos da linguagem.

Para John B. Thompson (1995), no *modus operandi unificação*, as relações de dominação podem ser determinadas e fortalecidas, por meio das relações entre indivíduos, onde é estabelecida uma ideia de unidade, com o propósito de formar uma identidade coletiva, independentemente das diferenças existente entre os participantes. As estratégias desse modo são: *Padronização* e *Simbolização da Unidade*. Na *padronização*, as formas simbólicas são adequadas a um referencial padrão. E a *simbolização da unidade* é uma estratégia de construção simbólica de identidades coletivas, as quais são propagadas por meio de um ou mais grupos.

O quarto modo apresentado por Thompson (1995) na qual a ideologia pode operar é a *fragmentação*, onde as relações de dominação podem ser preservadas por meio da divisão de indivíduos ou grupos, formando assim forças de oposição potencial apontadas para um alvo considerado ameaçador, tornando-se assim, um desafio a ser enfrentado pelos grupos dominantes. A *fragmentação* possui duas estratégias de construção simbólica: *Diferenciação* e *Expurgo do Outro*. A *diferenciação* é o destaque que é dado às diferenças e divisões entre indivíduos ou grupos, com o intuito de desuni-los e impossibilitá-los de participar efetivamente do exercício do poder. Já na estratégia *expurgo do outro*, um inimigo é construído, podendo ele ser interno ou externo, considerado mal, duvidoso ou ameaçador, ao qual, os indivíduos são convocados a enfrentar.

Thompson (1995) destaca o último *modus operandi* da ideologia como *reificação*, na qual as relações de dominação de poder são instauradas como breves e históricas, onde as situações são idealizadas como permanentes, naturais, atemporais e processos são coisificados. O autor considera três as estratégias desse *modus operandi*: a) *Naturalização*, b) *Eternalização* e c) *Nominalização* e *Passivização*. Na primeira, os fatos sociais e históricos são tornados simples acontecimentos naturais ou resultados inevitáveis. Na segunda, uma descaracterização dos fenômenos sócios históricos é construída e declarada como permanente, imutável e recorrente. Na terceira, a *Nominalização* se dá quando as ações dos participantes são descritas como sujeitos. Já na *Passivização*, o verbo é

colocado na voz passiva. Essas duas estratégias, tem como propósito apagar os atores e as ações e focar nos processos, chamando, dessa maneira, a atenção do leitor ou ouvinte para certos focos em detrimento de outros.

Para John B Thompson (1995), os cinco modos de operação da ideologia, podem ser identificados, simultaneamente, podendo assim sobrepor-se e reforçar-se numa mesma situação. O referido autor apresenta esses modos como um meio metodológico, mas também deixa claro que não são os únicos com os quais a ideologia opera, indicando, ainda, esse campo como um terreno a ser explorado.

CAPÍTULO 3

3.1 Estrada Metodológica

O caminho metodológico escolhido para produzir reflexões e conhecimentos sobre a crise de identidade docente diante a educação inclusiva, na presente investigação, foi a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico. De acordo com Erickson (1988: p. 200) uma pesquisa etnográfica deve ser realizada a partir da pergunta: “o que está acontecendo aqui?” As respostas a esse questionamento tornam estranho o que é familiar e problematizam o que parece óbvio. Já para Flick (2009, p. 24) o objetivo da pesquisa está “menos em testar aquilo que já é bem conhecido [...] e mais em descobrir o novo e descobrir teorias empiricamente fundamentadas.”, o que remete assumir a subjetividade, isto é, lidar com as formas concretas de representação que cada sujeito elabora em função da maneira de como ele vê a realidade em que está inserido. Desta forma, percebe-se que existem distintas interpretações e diferentes formas de ver uma mesma realidade, ou um mesmo objeto, dependendo da forma como cada um se posiciona, levando em consideração sua cultura, ideologia e a própria educação. É por meio dessa mediação, interação e negociação com os outros que o saber é construído.

A etnografia crítica é tratada por Thomas (1993, p. 04) como um tipo de reflexão que examina a cultura. O conhecimento e a ação se fazem presente em todo tempo da pesquisa, pois embora o pesquisador se revista de algum referencial e de algumas questões frente aos desafios e situações concretas que vai permeando durante todo o percurso, é preciso requestionar a realidade, procurando novas interpretações para processos de relações aos quais não estava a espera.

Sobre entrevista, Tereza Haguete (1990: p.77) destaca a importância de:

Reconhecer que estamos recebendo meramente o retrato que o informante tem de seu mundo, cabendo a nós pesquisadores, avaliar o grau de correspondência de suas afirmações com “a realidade objetiva”, ou factual.

Nessa perspectiva, ao investigador cabe procurar descobrir a maneira com que o grupo pesquisado realiza algo no seu cotidiano, a fim de compreender e construir a realidade que o cerca, dando margem a outras possibilidades de pensamentos.

Tereza Haguete (1990: p.77-78), define que o ponto-chave no controle de qualidade dos dados, em todos os casos, encontra-se na utilização metódica de dados de fontes diferentes, elencando-os com os fatos observados, a fim de investigar a compatibilidade e a legitimidade das informações colhidas.

Para alcançar os objetivos que encontram-se focados no diálogo com os colegas e no trabalho propriamente dito dentro da escola, utilizei, portanto, como metodologia, a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico.

Os instrumentos selecionados para a geração de dados desse trabalho, foram a observação participante e a entrevista semiestruturada gravada, realizadas no Centro de Ensino Fundamental 519 de Samambaia. A observação aconteceu em três coordenações coletivas, com a participação de 15 professores da sala comum e professores do Atendimento Educacional Especializado – Sala de Recursos da escola, nos turnos matutino e vespertino. Docentes com idades entre 23 e 55 anos e com experiência na área de educação de 01 a 27 anos. As questões para discussão sobre a prática da educação inclusiva na escola foram lançadas durante as coordenações pedagógicas, a fim de possibilitar a gravação de áudio. A entrevista realçou questões abertas e fechadas a professores regentes, de modo a trazer à tona pistas sobre seus conhecimentos, dúvidas e práticas pedagógicas de docentes na Educação Inclusiva. Os dados gerados serviram de base para uma análise inicial, o que possibilitou, em um segundo momento, a constituição do corpus, objeto de análise do capítulo 4. Objetiva-se que o acesso a esses dados possa gerar novos caminhos, discussão com base em informações qualitativas e reflexões para práticas futuras.

A observação na coordenação coletiva e entrevista gravada ocorreram em três quartas feiras com os professores de sala regular e de sala de recursos, sendo promovidos posteriores encontros com professores ausentes nessas coordenações. Neste sentido, Haguete ressalta a importância da busca da objetividade durante a coleta de dados, alertando sobre a atenção especial que deve ser concedida durante o uso dos instrumentos. Para que “a tentativa de captação do real, sem contaminações indesejáveis, nem da parte do pesquisador nem de fatores externos [...] possam modificar aquele real original”. Haguete (1990, p. 75-76). Desse modo, todas as respostas obtidas serão fielmente descritas a partir de uma prática de gravação simplificada.

3.2 Conhecendo Samambaia

Realizei uma pesquisa na internet sobre Samambaia e sobre o Centro de Ensino Fundamental 519 da cidade, a fim de conhecer um pouco sobre esta Região Administrativa e sobre a escola onde a pesquisa foi desenvolvida.

Samambaia é uma região administrativa do Distrito Federal e está localizada a 25 quilômetros de Brasília. Essa região surgiu a fim de suprir a ausência de habitações para famílias de baixa renda no Distrito Federal. Apesar do título de "região administrativa", Samambaia surgiu com imensos problemas de infraestrutura, habitação e educação, que até hoje persistem. Desde 1985, a região tem crescido, a população tem aumentado e o estado continua não acompanhando a demanda. Hoje, Samambaia ainda apresenta problemas de infraestrutura, habitação, saúde e educação, trazendo grandes dificuldades de sobrevivência e de melhoria da qualidade de vida para a grande população jovem da comunidade, que, atualmente, é o maior contingente populacional da região. A cidade hoje possui cerca de 193.485 habitantes (PDAD 2010/2011).

Com crescimento populacional ordenado, a cidade ganha aspectos e perspectivas de futuro pelo econômico regional por estar situada na região central das cidades mais populosas do Distrito Federal (entre Taguatinga, Ceilândia, Recanto das Emas e Riacho Fundo). Samambaia conta com um satisfatório planejamento urbano e serviços públicos de qualidade - totalmente asfaltada e com boa rede de esgotos, em razão de possuir áreas imensas para expansão comercial e econômica, diferente de outras cidades como Taguatinga e Águas Claras, em que este potencial de crescimento já se encontra saturado.

Passa por grandes mudanças com a ocupação de todas as áreas destinadas a habitação, indústria e comércio. O crescimento e a valorização do comércio local, a melhoria do acesso e integração à cidade proporcionada pelo bom planejamento urbanístico da cidade, com vias amplas, metrô, hospitais públicos e particulares, melhoraram a qualidade de vida da população e tornaram a cidade uma alternativa interessante para o mercado imobiliário do Distrito Federal.

A paisagem de Samambaia transforma-se constantemente, surpreendendo os moradores que têm dificuldades em acompanhar as mudanças de uma cidade que se transforma gradativamente com a construção de prédios e comércio em toda a sua extensão.

A classe média do Distrito Federal passou não só a investir mas a morar em Samambaia, graças à melhoria dos índices de qualidade de vida. Dessa forma, esta cidade tem recebido um número cada vez maior de brasilienses de todas as classes sociais, universitários e funcionários públicos da União e do Governo do Distrito Federal.

Empreendedoras Imobiliárias veem na cidade grande potencial de desenvolvimento; destaca-se também os grandes potenciais para o comércio (em expansão) e industrialização, estando a economia em plena ascensão.

3.2.1 Sua Área Escolar

Em relação ao seu campo escolar, Samambaia possui, atualmente, quarenta escolas, distribuídas da seguinte forma: 02 Centros de Ensino Médio, 10 Centros de Ensino Fundamental, 21 Escolas Classes, 02 CAICs, 01 Centro de Ensino Especial, 02 Centros de Ensino Infantil, 02 Centros Educacionais.

Para atender a demanda de estudantes inclusos no ensino regular, a quantidade de Salas de Recursos ainda deixa a desejar, pois o ideal seria que houvesse uma Sala de Recursos em cada escola. A cidade possui 28 Salas de Recursos autorizadas, onde 20 são Generalistas, 02 específicas de Deficiência auditiva, 01 específicas de Deficiência Visual, 03 específicas de Altas Habilidades e ainda 03 carências de salas em aberto.

Para melhor entender a realidade escolar onde a pesquisa foi realizada, é fundamental que conheçamos algumas informações pertinentes que se encontram no Projeto Político Pedagógico (PPP doravante) da escola. Em função de mudança de direção sem eleição, por diversos problemas que não cabem aqui discutir, o PPP do CEF 519 foi desenvolvido em 2014 e está servindo como referência para o ano corrente. Os subitens que serão abordados a seguir foram extraídos diretamente do Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino 519 de Samambaia.

3.2.2 Historicidade da Escola

De acordo com a Resolução 5.886 de 18 de abril de 1997, o Conselho Diretor da Fundação Educacional do Distrito Federal aprova a criação do Centro de Ensino de 1º Grau 519 de Samambaia, localizado na QS 519 AE 01/02, Samambaia – DF.

O projeto e construção desta escola visavam atender a estudantes de Ensino Fundamental, séries iniciais. Entretanto, antes de iniciar as atividades pedagógicas, percebeu-se a carência de um Centro de Ensino Fundamental para atender a comunidade localizada nessa área. Dessa forma, naquele ano, as atividades pedagógicas foram iniciadas com quinze turmas de Ensino Fundamental, séries finais.

Em 25 de Outubro de 1989, por meio da lei nº 49 e do decreto 11.921, Samambaia passa a ser uma região administrativa do Distrito Federal. Entretanto, essa cidade teve início no ano de 1985, com a remoção de áreas ocupadas irregularmente, como Invasão Boca da Mata e Asa Branca. De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), Samambaia possui mais de 220mil habitantes.

A escola foi entregue antes de a obra ser concluída. O terceiro pavilhão estava em fase de acabamento. Faltavam portas e vidros. Não havia muros. Não havia segurança. Isso gerava muita dificuldade para a comunidade, tanto no âmbito interno quanto externo, pois se localiza em uma região com alto índice de violência devido à falta de estrutura social. Em 1999, houve uma invasão ao lado da escola. Esse fato causou grandes transtornos ao seu funcionamento.

Desde sua criação, a estrutura física da escola é a mesma. Ela não é compatível para funcionamento de um Centro de Ensino Fundamental – CEF. As salas de aula possuem metragem inferior à recomendada. Isso impede a matrícula de quarenta alunos por turma, por exemplo. As atividades esportivas também são comprometidas. O espaço utilizado na prática da Educação Física é improvisado e originou-se em um tanque de areia destinado à recreação dos alunos.

Esta Instituição completou dezessete anos de atendimento à comunidade, entretanto, nunca foi formalmente inaugurada. Durante todos esses anos, a escola tem procurado construir sua identidade, de acordo com a comunidade na qual está inserida, por meio de projetos que atendam aos anseios da comunidade escolar.

O Centro de Ensino Fundamental 519 de Samambaia funciona, atualmente, nos três turnos. Estudantes de sexto ao nono ano são atendidos no período diurno. Destes, o período matutino conta com três turmas de Correção da Distorção de Idade/Série – CDIS. No turno noturno, atende estudantes dos três segmentos da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Os alunos atendidos no diurno possuem idade entre nove e dezessete anos. Para frequentar turmas de EJA do segundo

segmento, o estudante deve possuir a idade mínima de quinze anos e para as de terceiro segmento, dezoito anos.

No período matutino, a escola possui onze turmas de sexto ano, três turmas de CDIS – duas de sexto e uma de sétimo ano, e uma turma de nono ano. No vespertino, conta com nove turmas de sétimo ano e seis turmas de oitavo ano.

No noturno, a escola atende apenas turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA. São quatro turmas de cada segmento, compondo um total de doze turmas. São quatro turmas de cada segmento, compondo um total de doze turmas. O curso da EJA iniciou no CEF 519 por volta do ano 2000, com apenas o 1º segmento, como uma tentativa de implantar a educação de jovens e adultos num Centro de Ensino fundamental. Na escola havia o ensino regular fundamental II (5ª a 8ª série).

Mesmo com universos distintos, foram feitas adaptações e ajustes para que fosse evoluindo o ensino da EJA 1º segmento. A comunidade local manifestou grande interesse e procurou a escola para matricular-se na EJA 2º segmento, sendo assim em 2009 implantou-se o 2º segmento. Em 2012, também devido ao interesse e procura da comunidade para matrículas, deu-se início ao 3º segmento.

A escola possui quinze salas de aula, todas equipadas com televisores de 42 polegadas. Uma sala para Direção, uma para Secretaria, uma para Administrativo, sala de professores, sala de Coordenação, sala de TV/Vídeo, laboratório de Informática. Uma sala para Educação Integral, uma sala de Recursos, uma sala de Leitura, uma sala de Apoio disciplinar, uma sala para Serviço de Orientação ao Estudante, uma sala de mecanografia, uma sala para os auxiliares de limpeza, uma Rádio, um Pátio com palco, um Depósito de alimentos, uma Cozinha, uma Cantina e sanitários com acessibilidade para portadores de necessidades especiais.

Alguns projetos já são desenvolvidos como Estudo Dirigido, Simulado, Feira de Ciências, Intervalo Cultural, Sala ambiente, bimestre temático, Jogos Inter classes, Cantata de Natal, EJA em ação, Festa Junina, Projeto de Leitura, Provão.

3.2.3 Diagnóstico da Realidade Escolar

O Centro de Ensino Fundamental 519 de Samambaia, em seu quadro de pessoal, possui, atualmente:

Recursos Humanos	Qtd
Professores efetivos	64
Professores contratados	14
Servidores	13
Apoios técnicos	01
Monitores	01
Oficineiro – Educação Integral	06
Monitor – Educação Integral	05
Servgel – Terceirizado limpeza	08
Vigias	04
Merendeiros	05

Há 1.117 alunos matriculados no turno diurno e 376 no noturno. A quantidade de alunos matriculados por série está representada abaixo:

Série	Total
6º ano	371
7º ano	314
8º ano	230
9º ano	42
CDIS	83
EJA 1º Segmento	76
EJA 2º Segmento	140
EJA 3º Segmento	160

Atualmente, a escola atende, na Sala de Recursos, 13 estudantes portadores de necessidades especiais, sendo DF/ANE Deficiente Físico com Altas Necessidades Especiais e DI Deficiente Intelectual:

Deficiência	Total
DF/ANE	05
DI	08

3.2.4 Corpo Docente

O corpo docente é, em grande parte, composto por especialistas que já possuem de dez a vinte anos de carreira, embora muitos sejam novatos na instituição, como pode ser observado nos quadros abaixo. O grupo acredita que a formação continuada é necessária, e dessa forma, realiza cursos de aperfeiçoamento constantemente.

Tempo de carreira	Qtd
Até 05 anos	07
5 a 10 anos	07
10 a 20 anos	16
Mais de 20 anos	07

Tempo na Escola	Qtd
Até 05 anos	25
5 a 10 anos	04
10 a 20 anos	07
Mais de 20 anos	00

Formação	Qtd
Graduação	07
Especialização	07
Mestrado	16

3.2.5 Educação Especial

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2008), a Educação Especial tem sido definida em nosso país sob uma perspectiva que ultrapassa a concepção de atendimento especializado. Pesquisas brasileiras identificam uma ação transversal de caráter interativo na educação global.

O Ministério da Educação orienta a política de educação inclusiva fundamentada em três eixos: institucionalização, financiamento (adaptações de espaço físico, materiais, mobiliário, equipamentos e sistemas de comunicação alternativos) e orientações das práticas pedagógicas inclusivas, por meio do currículo escolar.

Com isso, adaptações do currículo devem ser realizadas para atender as necessidades dos estudantes, decorrentes de sua elevada capacidade ou dificuldades para aprender. Dessa forma, a Educação Especial visa proporcionar

condições para a aprendizagem por meio da valorização de diversas formas de aprender, de compreender o mundo e de dar significado a ele.

O objetivo da educação especial inclusiva é ensinar a todos os estudantes sem distinção e com qualidade, favorecendo condições de acessibilidade, permanência e promovendo seu processo de ensino-aprendizagem, bem como seu desenvolvimento global.

3.2.6 A Sala de Recursos Multifuncionais do CEF 519 de Samambaia

No CEF 519 de Samambaia as professoras responsáveis por esse espaço são: Auricéia Cristina do Nascimento Brígida, matrícula 0219327-2, e Elizabete Maria Lourenço Teixeira, matrícula 201819-5.

Considerando todos os aspectos legais que compõem o AEE, a Sala de Recursos do CEF 519 de Samambaia tem como objetivos:

- Ofertar o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos, atendendo as necessidades individuais de cada aluno (espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos) da escola e do entorno;
- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva;
- Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos valorizando a educação inclusiva;

3.2.7 Plano de Ação da Sala de Recursos

- Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem, respeitando as individualidades dos alunos;
- Buscar a melhor integração dos alunos com necessidades especiais na escola, auxiliando o seu desenvolvimento educacional e social, valorizando e respeitando as diferenças de cada um;
- Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais.

Atualmente a escola atende treze alunos, sendo cinco deficientes físicos e oito deficientes intelectuais. As professoras responsáveis realizam atendimento todos os dias da semana, no período diurno. Elas trabalham no regime de quarenta horas semanais. Possuem horário de coordenação interna e externa na CRE. Além disso, participam das coordenações coletivas da escola nas quartas-feiras.

No capítulo seguinte, serão explanados os dados gerados e suas respectivas análises.

CAPÍTULO 4

Exame de dados

Este último capítulo foi criado a partir de informações captadas durante as entrevistas.

Esta análise tem por objetivo apresentar elementos comuns presentes nos discursos dos docentes participantes, para estudo e compreensão de seus traços identitários.

Durante a pesquisa, foram utilizados cinco quadros: o primeiro com análises que indicam docentes que se colocam sem movimento, sendo que a maioria trata o sistema como culpado e se estabelece como vítima frente à educação inclusiva. O segundo apresenta docentes que mostram interesse de mudança mesmo diante das dificuldades encontradas na prática da inclusão. O terceiro explana o discurso de professores que acreditam que os alunos se aproveitam de sua deficiência. O quarto expõe atitudes de docentes que ignoram a deficiência do aluno ao apontar nele características de um aluno dito normal. O quinto, por sua vez, exhibe algumas opiniões que não se encaixaram nas ideias dos quadros anteriores.

Nesta etapa da pesquisa, foi possível investigar aspectos e traços de identidades de professores que trabalham com a Educação Inclusiva do CEF 519, que abordaram sua prática pedagógica por meio de uma entrevista oral. Para melhor análise dos dados, utilizei o quadro de análise representativo, com base nas falas desses docentes e a partir da aplicação das categorias de Thompson (1995) discorreu as análises.

As colunas do quadro abaixo são formadas por:

- **Trechos dos Dados:** falas dos docentes entrevistados;
- **Análises:** exploração e investigação dessas falas;
- **Traços de Auto Identidade Docente:** onde considero traços identitários no sentido amplo e não como uma categoria fechada.

As análises estão baseadas na análise de discurso crítica, embora não tenha um nível de detalhamento do analista do discurso, pois não é a proposta. Os dados obtidos ofereceram uma categoria diferente quando foram destacados dois grandes quadros. Um deles remete à ideia da identidade docente que se vitimiza, se desloca e culpa a instituição por falhas no processo de inclusão. Já o outro, remete a

identidade de professor que se coloca dentro do sistema e possui interesse de mudança em sua prática inclusiva. Pretende-se destacar nesses quadros as vozes dos docentes, buscando compreender o surgimento da ideologia em cada um desses movimentos.

4.1 Examinando os dados I

1º Pergunta: Quais as suas impressões em relação à Educação Inclusiva e sobre a sua prática diante dela?

4.1.1 QUADRO I: Docente fora do sistema – Vitimização – Culpabilização da instituição-Sem Movimento

Docente fora do sistema – Vitimização – Culpabilização da instituição-Sem Movimento		
Trechos dos Dados	Análises	Traços de Auto Identidade Docente
<p><i>“a educação pública não é preparada pra receber essa educação inclusiva não.”</i> (professor A)</p> <p><i>“e acho que isso deveria vir da rede pública, do jeito que eles fazem, eles jogam o aluno e aí o professor tem que se virar.”</i> (professor A)</p> <p><i>“a rede não atende”</i></p> <p><i>“Então não sei se é o programa ou a lei, mas, primeiramente eu acho que tinha que capacitar o professor.”</i></p>	<p>Nestas falas os professores tiram seu poder de transformação e depositam na instituição, a qual está muito distante de uma mudança social imediata. Com isso fazem a personificação da Instituição SEEDF, conforme negrito. Essas diferentes nomeações, revelam a confusão que o professor faz sobre a sua relação com a instituição, quando o assunto é inclusão. Observe que ao mesmo tempo em que o professor personifica</p>	<p>Professor não responsável pela sua prática e pela mudança social.</p> <p>Professor fora do processo.</p> <p>Professor que não se enxerga como parte do processo de mudança.</p> <p>Professor vítima do processo educacional.</p> <p>Professor que se sente incapaz de oferecer educação de qualidade por conta do sistema.</p>

<p>(professor A)</p> <p>“Não nos é dado treinamento, não nos é dado material pedagógico para tratar, então a gente fica meio que perdido.” (professor C)</p> <p>“no Distrito Federal a gente observa que existe uma tentativa de fazer uma inclusão forçada do aluno especial nas classes regulares com fechamento de vagas em Centros de Ensino Especial.” (professor C)</p> <p>“Então é muito fácil, vamos colocar na classe regular e o professor vai se virar”. (professor C)</p>	<p>a instituição, ele a coloca como alguém sem nomeação (eles). Havendo aí um modo de operação da ideologia colocado por Thompson (1995), a fragmentação entre o sujeito docente e a instituição, como se eles fossem separados. Como se o professor não fosse parte dela e os problemas devessem ser resolvidos separadamente. Neste sentido ainda percebo a presença do modus operandi legitimação de Thompson (1995), quando o professor constrói uma cadeia de raciocínio para fazer o sujeito que dialoga com ele, acreditar que se encontra fora do processo e que é a instituição que não faz a parte dela. Não se dando conta de que uma questão complexa, como essa, precisa ser resolvida por todos os envolvidos, inclusive ele próprio.</p> <p>O professor diz ainda que tem que mudar muita coisa para que a inclusão</p>	
--	--	--

	aconteça, mas parece que essas coisas não o pertencem. Percebi aqui novamente o <i>modus operandi</i> postulado por Thompson legitimação , mas de forma diferente, é como se professor nos convidasse a compartilhar da não inclusão que pratica em sua sala de aula, por causa de todas as barreiras encontradas em sua prática.	
<p><i>“não somos preparados, não temos nenhum tipo de curso, não temos nenhum tipo de preparação de como agir com esse aluno.”</i> (professor H)</p> <p><i>“não sabemos o que fazer com ele”</i> (professor H)</p> <p><i>“Não sou contra, mas que nós teríamos que ser preparados.”</i> (professor H)</p> <p><i>“Aí alguém tem que vir pra ajudar.”</i> (professor K)</p> <p><i>“não tem nenhum suporte pedagógico, suporte do governo em</i></p>	<p>Noto aqui a estratégia passivação tratada por Thompson (1995), pois na fala do professor a inclusão não existe por falta de vários subsídios que deveriam vir da instituição e não dele próprio. Observo aqui novamente a personificação da instituição, onde o professor desloca do sujeito dele e coloca na instituição a responsabilidade de fazer a educação inclusiva acontecer. E ainda deixa entender que para ele a inclusão é um movimento forçado, imposto que não acontece de fato na prática,</p>	<p>Professor se sente incapaz de oferecer educação de qualidade por conta do sistema. Professor a espera de um treinamento para trabalhar com alunos com necessidades especiais.</p> <p>Professor descrente, professor forçado a realizar essa prática. Professor perdido. Professor que acha a inclusão impossível em sua prática.</p> <p>Professor que diz que não há o que fazer. Professor indisposto a</p>

<p><i>sala” (professor D)</i></p> <p><i>“Não tem como dar atenção para aquele aluno, ele só foi colocado na turma e não incluído nela, só está lá o corpo presente.” (professor D)</i></p> <p><i>“Dar atenção exclusivamente para aquele aluno, fica muito difícil.” (professor E)</i></p> <p><i>“A sala é muito cheia de alunos e não tem como trabalhar com esse especial.” (professor E)</i></p> <p><i>“Eu tenho uma aluna especial, na verdade eu não faço nada!” (professor G)</i></p> <p><i>“As minhas dificuldades são todas, porque na faculdade a gente não estudou para atender aluno especial.” (professor K)</i></p> <p><i>“A educação inclusiva como preconizada na LDB, na teoria, ela é excelente, mas na prática ela é uma completa farsa. Porque não são dados todos os</i></p>	<p>onde a estratégia reificação é percebida. Quando o professor fala sobre a LDB, vejo a estratégia tropo esplanada por Thompson (1995, p.84-85), ou seja, emprego figurativo da linguagem, neste caso a ironia. Onde diz que ela é ótima no papel, mas que não acontece na prática. Em sua fala o professor retrata a falta de suporte pedagógico e governamental e justifica nisso o seu não comprometimento/dedicação com a educação inclusiva, onde o modus operandi de Thompson (1995) se faz presente. Quando o professor afirma não poder fazer nada para com esse aluno, noto nessas falas o modus operandi da ideologia tratado por Thompson (1995, p.83): a dissimulação, onde professor fala tanto das negativas institucionais que é possível não nos atrever a questioná-lo sobre o que</p>	<p>aperfeiçoar sua prática. Professor conformado com suas dificuldades pedagógicas. Professor a espera de um treinamento para trabalhar com alunos com necessidades especiais. Professor descrente quanto ao processo inclusivo escolar. Professor obrigado a trabalhar com a inclusão. Professor a espera de uma preparação para atuar na educação especial. Professor no aguardo de uma receita de prática pedagógica para cada aluno incluso.</p>
--	---	--

<p><i>meios aos educadores para que eles possam fazer realmente de fato essa inclusão do aluno especial na classe dita normal.” (professor C)</i></p> <p><i>“eu sou professor há 27 anos e tenho 18 anos de experiência na Secretaria de Educação e nesses 18 anos eu nunca vi e nem conheço escola que ofereça os meios necessários para que a educação inclusiva realmente aconteça.” (professor C)</i></p> <p><i>“é uma coisa que foi imposta pra a gente” (professor F)</i></p> <p><i>“o aluno chega e a gente sem esse preparo tem que aceitar esse aluno” (professor F)</i></p> <p><i>“está muito utópica essa questão da inclusão.” (professor J)</i></p> <p><i>“O que se precisa é dar condição a escola e ao grupo docente de colocar na prática o processo inclusivo de fato, que é que não</i></p>	<p>tem feito por seu aluno especial em sala de aula, apesar de tudo isso. Assim como a falta de recursos que similarmente é enfatizada na fala do professor e é também a razão para o não acontecimento da inclusão em sua prática pedagógica. Relacionei aqui o <i>modus</i> mencionado por Thompson (1995, p.83): a dissimulação. Pois o professor percebe a proposta da inclusão, mas sua prática a respeito deixa a desejar, quando diz que o processo inclusivo não acontece. Precisando refletir sobre o que foi feito por ele durante toda sua experiência como professor, a favor da inclusão.</p> <p>A inclusão é vista pelo professor como algo ruim e imposta, da qual ele não teve a chance de se recusar a trabalhar com ela. Onde a fragmentação de Thompson é verificada através da estratégia expurgo do outro.</p>	
---	--	--

<p><i>acontece, não só em Brasília, no Brasil.”</i> (professor L)</p> <p><i>“Falta tudo praticamente, nós não temos recurso nenhum”. (professor G)</i></p> <p><i>“a Secretaria de Educação coloca que dá cursos, dá, você faz inscrição e talvez você seja contemplado”. (professor H)</i></p>		
<p><i>“eu acho que eles deveriam ter alguém acompanhando em sala, cada um tendo um monitor, uma pessoa em sala acompanhando.”</i> (professor I)</p> <p><i>“eu não sei se é bom pra ele deixar de ter aquele atendimento especializado e ir pra uma sala superlotada onde ele talvez não tenha condições de aprendizado tão boas e ainda vai sofrer situações ruins.”</i> (professor B)</p> <p><i>“é preciso tratar os iguais igualmente e os</i></p>	<p>Parece que o professor acredita que tirar os alunos que possuem necessidades especiais da sala regular e colocá-los em sala individual ou de um grupo menor é a solução para educação inclusiva. Não percebendo que dessa forma está promovendo a exclusão. Thompson (1995, p.87) elucida essa estratégia como expurgo do outro. Essa mesma estratégia também é percebida quando um inimigo foi construído (o grande número de alunos por sala), no qual são atribuídos aspectos de mau, com o qual os indivíduos</p>	<p>Professor deposita em outro a responsabilidade de incluir.</p> <p>Professor insatisfeito com a falta de recursos e com número de alunos em sala. Professor espera no outro ou em alguma coisa a mudança.</p> <p>Professor que não adequa suas aulas e atividades para os alunos especiais. Professor que avalia diferente o estudante especial, só para que este não tire zero. Professor de visão</p>

<p><i>desiguais igualmente”</i> (professor B)</p> <p><i>“os alunos que tem deficiências mais severas, eles deveriam ter essa oportunidade de talvez serem ensinados individualmente ou em um grupo menor.”</i> (professor B)</p> <p><i>“Então eu acho que tem mudar muita coisa, para que possa realmente acontecer a inclusão.”</i> (professor G)</p> <p><i>“a sala é extremamente lotada, 42 alunos.”</i> (professor G)</p> <p><i>“não tem como você dar um suporte diferenciado para um aluno que precisa daquela atenção numa sala com 30, 40, 53 alunos.”</i> (professor D)</p> <p><i>“não tem como você trabalhar a Matemática numa turma superlotada”</i> .” (professor E)</p> <p><i>“Eu tenho um aluno especial e é praticamente impossível fazer um trabalho diferenciado, porque a</i></p>	<p>são convocados a lutar contra. Quando o foco principal deveria ser a aprendizagem do estudante incluso.</p> <p>Professor frisa a necessidade de um monitor acompanhando nas aulas cada educando especial. Essa intenção descaracteriza a inclusão escolar, além disso, ainda vai a desencontro com sua verdadeira proposta. Aqui verifico duas estratégias mencionadas por Thompson (1995, p.83), a universalização, porque essa proposta é de interesse pessoal do professor, para que ele não seja o responsável direto pela aprendizagem do educando com necessidades especiais, mas coloca como se esse ato fosse bom para todos. E a estratégia diferenciação, pois nessa fala o professor enfatiza tanto a diferença e dificuldade desse aluno, que acaba excluindo-o.</p> <p>A fala do professor reflete</p>	<p>contrária em relação à proposta da inclusão. Professor que quer se isentar das responsabilidades com os alunos especiais. Professor terceirizador de suas competências para com os educandos inclusos.</p> <p>Professor perdido. Professor que não procura meios de incluir. Professor que enfatiza as dificuldades em promover a inclusão.</p>
--	--	--

<p><i>gente tem 42 alunos dentro de uma sala e desses 42, vinte não conseguem ficar quietos” (professor K)</i></p> <p><i>“A gente acaba fazendo assim: dando a mesma atividade e na hora da avaliação da atividade, a gente avalia diferente a atividade, porque se não esse aluno vai tirar zero em tudo.” (professor K)</i></p> <p><i>“Eu dou a mesma explicação, a mesma atividade, e aí na hora da avaliação eu não coloco por exemplo tudo errado porque ele errou todas as continhas só se alguém me der uma luz pra fazer de outra maneira.” (professor K)</i></p> <p><i>“a inclusão eu vejo como exclusão.” (professor I)</i></p> <p><i>“Do jeito que acontece, o aluno é jogado lá, ele fica perdido muitas vezes na sala.” (professor I)</i></p> <p><i>“essa inclusão não é real, ela não acontece.”</i></p>	<p>sua dificuldade de trabalhar matemática com alunos com necessidades especiais. Retrata também seu engessamento a respeito disso. Percebo que para ele, é praticamente impossível trabalhar a matéria com os alunos especiais em sala. Há aí a estratégia passivação postulada por Thompson.</p> <p>O discurso de que as avaliações e atividades são as mesmas para todos da sala, reparo aqui o modus operandi da unificação, tratado por Thompson (1995, p. 86) com o exemplo de estratégias pedagógicas padronizadas. Compreendo ainda nessas falas duas estratégias: racionalização de Thompson (1995) onde o ato de excluir é justificado por todas as barreiras citadas. E a eternalização, quando diz que a inclusão não existe e que o aluno é jogado em sala. Será que ele não pensou em o que pode fazer para mudar essa realidade?</p>	
--	---	--

(professor A)		
---------------	--	--

Fonte: pesquisa de campo, 2015

O Quadro I representou a identidade de um profissional que está fragmentado da instituição, que culpa terceiros pela não realização da inclusão em sua prática pedagógica e que não se responsabiliza por essa questão. Neste quadro também foram encontradas falas que revelam a não movimentação da identidade docente quanto ao processo inclusivo, por se colocarem numa posição estática, apartados do problema.

Já o Quadro II, a seguir, retrata a identidade de professor mais consciente, que entende a questão da inclusão como um problema de política pública e que está disposto a entender seu papel em meio a esse processo.

4.1.2 QUADRO II: Docente dentro sistema – Disposto a uma mudança - Movimento

Docente dentro sistema – Disposto a uma mudança - Movimento		
Trechos dos Dados	Análises	Traços de Auto Identidade Docente
<p><i>“E o primeiro pressuposto da educação é acolher as diferenças, então nós temos que acolher todos.”</i> (Professor L)</p> <p><i>“É preciso repensar nesse processo, porque não adianta incluir só passando pra dentro.”</i> (Professor B)</p> <p><i>“E com isso, quem é que fica prejudicado? O aluno.”</i> (Professor H)</p> <p><i>“desde a época da</i></p>	<p>Professor retrata em sua fala a grande importância da educação inclusiva. Considera o primeiro pressuposto da educação e se sente na obrigação de acolher todos os alunos independente de suas diferenças. O professor também destaca que não são dadas condições para se colocar em prática a educação inclusiva nem</p>	<p>Professor insatisfeito com a forma que a educação inclusiva acontece e disposto a fazer parte de uma mudança nesse sentido.</p> <p>Professor preocupado com o aluno.</p> <p>Professor que assume sua limitação pedagógica, mas que procura buscar informações para suprir as falhas.</p> <p>Professor propenso a</p>

<p><i>graduação, eu não me lembro de ter sido falado sobre educação inclusiva na minha época. O aluno chega e a gente sem esse preparo tem que aceitar esse aluno e começar a buscar informações pra poder realizar uma educação que seja melhor possível”</i> (Professor F)</p> <p><i>“Mas nesse ponto, o contato com ele, ainda não tive um resultado pra te falar: olha o que eu estou aplicando está dando certo ou preciso de outros caminhos, de outras alternativas, nesse ponto.”</i> (Professor J)</p> <p><i>“Em relação a minha prática, eu pego uma carga menor, sou 20 horas, então eu vou ter um pouco mais de atenção com esse aluno, e por isso a atenção que terei com aquele aluno será bem mais focada.”</i> (Professor J)</p> <p><i>“essa modalidade extremamente importante</i></p>	<p>em Brasília nem no Brasil. Mas em suas falas senti falta de relatos sobre sua prática de inclusão.</p> <p>A professora ainda destaca a importância de integrar e incluir os estudantes especiais. Acredita que mantê-los em escola especial é limitá-los, poupá-los de convívio e interações com outras realidades e pessoas. Diz ainda que essa socialização é facilitadora na vida prática do educando. O que está em consonância com MANTOAN (1997, p.44) "as grandes inovações estão, muitas vezes, na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, [...]".</p>	<p>seguir outros caminhos pedagógicos a favor do aluno.</p> <p>Professor conhecedor da proposta da educação inclusiva.</p> <p>Professor que acredita na inclusão e que vê nela, algo positivo para os alunos.</p> <p>Professor que pensa na vida prática do estudante.</p> <p>Professor consciente da importância da educação inclusiva.</p> <p>Professor acolhedor.</p> <p>Professor espera condições melhores para que o processo inclusivo aconteça de fato.</p>
---	---	---

<p><i>em todas as escolas, porque nós temos que integrar esses alunos, incluí-los junto a esse meio, não podemos limitá-los a estudarem somente em uma escola especial, poupando-os do convívio e interação com outras realidades e pessoas. Essa socialização facilita muito em sua vida prática.”</i> (Professor M)</p>		
<p><i>“Quando tem a Sala de Recursos eles até tem algum atendimento”</i> (Professor I)</p> <p><i>“A educação inclusiva existe há vários anos, no entanto muitos professores não conheciam, não sabiam como lidar, mas a cada dia vai se tornando mais palpável nas escolas.”</i> (Professor M)</p> <p><i>“é possível, mas não é fácil”</i> (Professor J)</p>	<p>Reconhece a importância dos atendimentos prestados pela sala de Recursos.</p> <p>Coloca ainda que a cada dia essa modalidade vai se tornando mais palpável nas escolas e que isso vai deixando os professores a par do assunto, percepção esta que está em desconsonância com a opinião de muitos docentes de sala regular.</p> <p>O professor narra a dificuldade de relacionar de fato a teoria da educação inclusiva à sua</p>	<p>Professor que acha difícil a prática inclusiva.</p> <p>Professor que sente dificuldade de relacionar teoria e prática nessa área. Professor focado.</p> <p>Professor preocupado com a formação.</p> <p>Professor aberto a aprendizagem de novas práticas pedagógicas.</p> <p>Professor interessado.</p> <p>Professor preocupado com o aprendizado do estudante especial.</p>

	<p>prática. Não descarta a necessidade de uma formação, mas destaca a importância do interesse do professor para isso.</p> <p>Relata ainda que por ter se formado recentemente a inclusão era assunto frequente nessa etapa, e por isso os professores formados a pouco tempo aplicam esse aprendizado. Já os professores que se formaram há muito tempo não tiveram contato com o assunto inclusão. E por isso são mais resistentes à educação inclusiva. A professora faz uma reflexão positiva de sua própria prática inclusiva. E dá movimento a essa prática, dando indícios que ela não está pronta e acabada.</p> <p>O professor em suas falas mostra consciência de seu papel de professor inclusivista e vê na formação continuada apoio para aperfeiçoar sua prática. Sobre isso</p>	
--	--	--

	Coll et al (2004 p.44) diz : “... O modo mais seguro de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver seu conhecimento da diversidade dos alunos e suas habilidades para ensinar-lhes”.	
--	---	--

Fonte: pesquisa de campo, 2015

No quadro I os professores se colocam sem movimento, a maioria trata o sistema como culpado e se estabelece como vítima quando se trata de educação inclusiva. As categorias de Thompson (1995) relacionadas aos modos de operação da ideologia mais recorrentes nesse traço identitário de professor foram Legitimação, Dissimulação e Fragmentação. Já no quadro II, os discursos dos docentes mostram interesse de mudança frente às dificuldades encontradas com a prática da educação inclusiva, o que mostra movimento em suas crises de identidade. São perfis de professores que assumem a desinformação e dificuldades, mas estão interessados em participar da mudança desse processo.

Através dos trechos analisados, foi possível perceber em muitas falas dos docentes, a personificação da instituição, onde o professor retira seu próprio poder de subjetividade, transformação e de agente que possui e os deposita na instituição, que está distante de uma mudança social imediata, já que constitui algo sedimentado, cristalizado e com previsão de mudanças de longo prazo.

Faz-se necessária a consciência de que a posse dessa mudança deve ser dos sujeitos que compõem a instituição. É necessário perceber que, quando se transfere a responsabilidade dos sujeitos à instituição, e ainda se alega que esta última não está preparada, esquece-se que a instituição é constituída pelos sujeitos, os quais devem promover a iniciativa da mudança em detrimento da instituição em si.

Os discursos, em sua maioria, reiteram-se entre si. A maioria dos relatos posicionaram os professores fora do processo inclusivo, como agentes não

responsáveis pela mudança social, evidenciando que estas opiniões estão alastradas pela escola, onde a maioria dos professores compartilham da mesma ideia que está no campo do senso comum escolar. Enfim, na ideologia da escola, onde acredita-se que o professor é uma grande vítima do processo educacional.

De um modo geral, observo que os docentes, em sua maioria, repetem o mesmo discurso, posicionando-se como agentes despreparados para atuar na educação inclusiva, sentindo-se abandonados e solitários nessa prática, fora do processo e não responsáveis pela mudança social, sempre depositando a responsabilidade em alguém muito distante e muito abstrato no processo.

As análises do quadro II me fez perceber que os professores que percebem a inclusão como parte de suas atribuições, buscam maneiras de aperfeiçoar sua prática a partir das dificuldades encontradas no dia a dia e tem um olhar mais sensibilizado ao educando especial, vendo-o como alguém que precisa de sua atenção e não como um incômodo que dificulta sua prática pedagógica.

Como fazer acontecer mudanças sem relações dialéticas? Está faltando a visão dialética do docente. Por isso, o professor ainda não entendeu ou não quis entender que o que acontece na prática acontece na estrutura, e o que acontece na estrutura muda a prática.

Para concluir estas reflexões sobre a prática pedagógica inclusiva, gostaria de dar voz ao grande educador que contribuiu grandemente com esse trabalho e que sempre nos convida a refletir de uma maneira incrível sobre prática docente. Paulo Freire (1989, p.19):

Me parece importante chamar a atenção para a diferença entre o ingênuo não malicioso e o ingênuo astuto ou tático. É que, na medida mesma em que a ingenuidade daquele não é maliciosa, ele pode, aprendendo diretamente de sua prática, perceber a inoperância de sua ação e, assim, renunciando à ingenuidade, mas rejeitando a astúcia ou a malícia, assumir uma nova posição. Agora, uma posição crítica. Se antes, na etapa da ingenuidade não tática, a sua adesão aos chamados pobres era lírica, idealista, agora o seu compromisso se estabelece em novas bases. Se antes a transformação social era entendida de forma simplista, fazendo-se com a mudança, primeiro das consciências, como se fosse a consciência, de fato, a transformadora do real, agora a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente. Já não há como absolutizar nem uma nem outra.

4.2 Examinando os dados II

As colunas do quadro abaixo são formadas por:

- **Trechos dos Dados:** falas dos docentes entrevistados;
- **Análises:** exploração e investigação dessas falas;
- **Traços de Identidade do aluno na voz do professor:** onde esses traços identitários são considerados no sentido amplo e não como uma categoria fechada.

2º Pergunta: Como você vê o(a) aluno(a) especial que você leciona? Fale um pouco sobre ele(a):

4.2.1 QUADRO I: Deficiência Negada Pelo Docente

O aluno que na voz do professor supostamente se aproveita de sua deficiência. O docente encara o aluno especial como um aproveitador, onde a deficiência é negada.

Deficiência Negada Pelo Docente		
Trechos dos Dados	Análises	Traços de Identidade do aluno na voz do professor
<p><i>“Eu não sei o que acontece com o aluno 02, eu queria descobrir porque a gente nem sabe se ele tem dificuldade”. (Professor A)</i></p> <p><i>“eu não sei se realmente ele tem dificuldade ou se ele aproveita do problema que ele tem, eu não sei se o problema vem da</i></p>	<p>Professor que não procura entender o aluno especial, e por isso, não sabe das suas limitações. Tem dúvidas se o aluno não sabe ou se aproveita de sua situação. Professor distante do aluno e com resistência em se aproximar. Professor destaca as falhas da aluna e ele dá indícios que esses resultados sejam uma</p>	<p>Na visão do professor o aluno é usurpador de sua deficiência.</p> <p>Aluna preguiçosa, enrolada e que não apresenta os deveres. Mas entende e acompanha a aula. Supostamente se aproveita de sua deficiência.</p> <p>Aluno incompreendido. Estudante</p>

<p><i>família, não entendo, não sei.” (Professor A)</i></p> <p><i>“A aluna 05 esse ano está bem preguiçosa pra fazer dever. Muito enrolada, ela acompanha, entende o que a gente está falando, mas na hora da atividade enrola e quase não mostra os deveres.” (Professor K)</i></p> <p><i>“Eu não sei, vamos esperar mais um pouco pra ver se ela vai querer se aproveitar ou não.” (Professor K)</i></p> <p><i>“aluno 02, ele não se interessa de jeito nenhum e aí faz uma letra horrível, que nem ele mesmo entende. Eu não sei se é preguiça ou ele realmente não sabe. Mas eu acho que é preguiça. Ele está precisando de uma atenção individual.” (Professor N)</i></p> <p><i>“não entendo aquele menino, ele não participa das aulas.” (Professor A)</i></p>	<p>forma da aluna se aproveitar da situação. Aqui é percebida a estratégia de Thompson</p> <p>Legitimação, como se o motivo das dificuldades dessa estudante existissem somente por conta de suas imperfeições como aluna. Professor preocupado em saber se a aluna vai querer aproveitar de sua condição ou não. Aqui percebo o modus operandi de Thompson (1995, p.86-87) fragmentação, que acontece por meio da diferenciação da aluna, onde as distinções são feitas de forma a apoiar características que possam afastar grupos ou indivíduos. Tirando o foco da promoção de aprendizagem da mesma para a análise da verdadeira intenção da aluna em não acompanhar a turma.</p> <p>O professor não vê interesse nenhum da parte do aluno e ainda tem</p>	<p>desinteressado, que não capricha na letra.</p> <p>Aluna dispersa, conversadeira.</p>
--	--	---

<p><i>“comigo ela não rende, é muito dispersa, conversa de mais. Como faço com ela?”</i> (Professor J)</p>	<p>dúvidas se é preguiça ou se não sabe mesmo. Professor ciente de que seu aluno precisa de uma atenção especial, mas não se disponibiliza para. Noto aqui a estratégia passivização Thompson (1995, p.88) ocorre quando o verbo é colocado na voz passiva. Os trechos “eu não sei”, “eu acho”, “ele está precisando” indicam um professor que há problemas, mas se acomoda e não intervém.</p>	
<p><i>“Em relação aos alunos com os quais eu trabalho e já trabalhei, eles vivem um processo de exclusão por mim e pelo próprio grupo de alunos. Por mim porque eu não tenho tempo de ter um espaço maior de lhe dar com eles, não tenho um conhecimento específico e profundo sobre qual o problema desse aluno, quais técnicas e práticas para lhe dar com ele. E por parte dos alunos porque</i></p>	<p>Professor confessa ignorar a necessidade educacional especial dos estudantes. Afirma que exclui o aluno especial e relata que acontece exclusão também por parte dos demais alunos. Professor acredita que ter técnicas e conhecimento profundo sobre o problema do educando especial é suficiente para incluir o estudante com necessidades educacionais especiais. E que um número reduzido</p>	<p>Alunos excluídos, a parte do processo. Estudantes excluídos pelo docente e pelos demais colegas de sala. Aluno que vivencia um processo mentiroso, mascarado, maquiado. Aluno que não toma parte da aula.</p>

<p><i>numa turma de 40, 42 alunos ele vai se sentir ainda mais excluído, porque não há condições de trabalhar com o aluno especial numa turma dessas.”</i> (Professor M)</p> <p><i>“Dizer que isso é um processo de inclusão, é uma grande mentira!”</i> (Professor M)</p>	<p>de alunos por sala é o bastante para que eles aceitem o educando especial. Este professor utiliza a estratégia racionalização idealizada por Thompson (1995, p. 82-83) onde de um modo simbólico, constrói uma linha de raciocínio e tenta defender, justificar atitudes individuais ou sociais para convencer de que está certo em excluir. Não percebendo que para incluir é preciso descobrir as potencialidades de cada estudante e não suas limitações. Professor desconhece o poder que tem de conscientizar seu alunado sobre a importância de conviver com as diferenças.</p>	
--	---	--

Fonte: pesquisa de campo, 2015

Segundo esta pesquisa, constatou-se que o professor nega a deficiência do aluno, acreditando que este se aproveita de sua deficiência, sendo encarado como um aproveitador. Desta forma, é negado ao discente o direito de reconhecer que ele é deficiente e deve ser ensinado de forma diferenciada.

4.2.2 QUADRO II: Deficiência Apagada Pelo Docente

Nas expressões a seguir, é possível verificar que o professor não vê o aluno como alguém deficiente, ou seja, a deficiência do aluno é desconsiderada pelo professor, que põe em destaque as características de um aluno dito normal.

Deficiência Apagada Pelo Docente		
Trechos dos Dados	Análises	Traços de Identidade do aluno na voz do professor
<p><i>“Eu nem percebi que ele o aluno 01 tinha alguma deficiência porque acho que ele interage com a turma, participa, é bem esforçado e consegue fazer as atividades de matemática.” (Professor E)</i></p> <p><i>“Pelo pouco tempo, ainda não deu pra sentir de forma precisa as maiores dificuldade do aluno 03, mas ele interage bem com a turma, participa das aulas, às vezes dou uns feedbacks direcionados a ele retorna bem. Mas com relação a avaliação escrita eu ainda não tenho resultados palpáveis.” (Professor</i></p>	<p>Professor desatento quanto às individualidades de seus alunos. Professor surpreso por um estudante com necessidades educacionais especiais ter características próximas de um aluno “dito normal”.</p> <p>Professor em busca das dificuldades do estudante.</p> <p>Professor que traça o estudante especial por suas dificuldades.</p> <p>Professor que espera pouco do educando especial. Professor admirado com as características positivas do aluno. Aqui percebo a estratégia eufemização que conforme Thompson (1995, p. 84) determinadas ações são valorizadas positivamente. Quando o</p>	<p>Nesse discurso, o docente aponta o estudante com a deficiência apagada, diluída, normalizada.</p> <p>Aqui tem um traço que circula a respeito da expectativa que o professor tem de um aluno especial: que não interage, que não participa, não se esforça e nem faz atividades de matemática.</p> <p>Estudante comunicativo, participativo e que se sobressai em relação a alguns colegas de sala.</p> <p>Aluno muito próximo de um aluno “dito normal”.</p> <p>Havendo um descompasso entre o</p>

<p>L)</p> <p><i>“A aluna 04 é muito comunicativa, muito participativa, na verdade ela às vezes até se sobressai em relação a alguns “alunos ditos normais” (Professor G)</i></p> <p><i>“Eu leciono para o aluno 01 e nele não percebo nenhuma dificuldade nem nada talvez por ser Educação física. Até mesmo nas atividades em sala ele não tem nenhum problema, não se aproveita e nem se acomoda da deficiência dele nem nada. É tranquilo.” (Professor D)</i></p>	<p>professor destaca as facilidades do aluno com admiração por ele ser especial.</p> <p>Professor que dá ênfase a avaliação escrita, e acredita que esta retrata fielmente o perfil do educando. Professor que deposita uma grande confiança na avaliação escrita. Neste discurso noto deslocamento estratégia postulada por Tompson (1995, p. 83), quando um termo é utilizado para se referir a outro, com conotações positivas ou negativas. Neste caso, negativas, pois o professor coloca a avaliação escrita como uma identificadora de dificuldades e não como instrumento para aprendizagem.</p> <p>Professor que destaca as facilidades da aluna e se pasma com isso, por ela ser especial. Há um descompasso entre o que o professor espera das ações de um aluno incluso</p>	<p>que o professor espera que seja um educando especial e o que esse aluno demonstra em sala de aula. Educanda que se destaca em meio aos demais. Aluno com deficiência imperceptível. Que não se aproveita de sua condição e que é tranquilo.</p>
--	--	--

	<p>e o que ele observa nesta aluna. Professor que observa e identifica o aluno, mas acha que o desempenho da do estudante, por ele ser especial, está ótimo. A repetição das palavras não e nem conforme negrito, dá entender que o professor focaliza naquilo que o aluno não é. Nessas falas é possível perceber o <i>modus operandi</i> dissimulação pautado por Thompson (1995, p. 83), onde o perfil do aluno incluso é traçado pelo docente, de forma que redirecionam a atenção a esse aluno, fazendo-o ser percebido como se não tivesse nenhuma necessidade educacional por se sair bem nas suas aulas.</p>	
--	---	--

Fonte: pesquisa de campo, 2015

Na maioria dos relatos dos docentes, a identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais é pautada a partir da apatia, da incapacidade, dificuldades, entre outros. É perceptível, na maioria dos discursos, que esse alunado é percebido pelo que lhes faltam e não pelo que possuem ou podem oferecer. As diferenças são destacadas de forma tão enfática que ofuscam o ato de incluir.

Absorveu-se das falas que o professor está distante do estudante e possui resistência em se aproximar. Este fato foi comprovado ao verificar a sugestão de criação de espaços especializados em que os educandos com necessidades educacionais especiais sejam atendidos individualmente, fora da sala de aula regular. Esta visão retrógrada abandona a inclusão e remete a responsabilidade aos Centros Especiais de atendimento a este público para escolarização.

As justificativas e barreiras pautadas pelos docentes existem sim, mas é preciso ultrapassá-las. Para a inclusão acontecer, deve-se ir além das leis e da formação: é preciso despertar o ser humano para a importância da prática inclusiva, levando cada docente a fazer a diferença (apesar de todas as barreiras, inclusive as atitudinais). Esta mudança deve começar na sala de aula de cada professor inserido no processo, que deve procurar atuar da melhor forma e explorar as potencialidades desse aluno. Nesta perspectiva, Morin (2002, p. 17) afirma:

A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão.

4.2.3 Quadro III: Deficiência Percebida - Estudante Como Foco Principal

Alguns relatos não se encaixaram nas ideias dos quadros anteriores. Constituem discursos que demonstram interesse em encarar a questão da inclusão com as especificidades de cada docente, porém com o olhar voltado para a individualidade do educando; um olhar direcionado ao aluno, buscando conhecê-lo e assim, aperfeiçoar em sua prática.

Deficiência Percebida - Estudante Como Foco Principal		
Trechos dos Dados	Análises	Traços de Identidade do aluno na voz do professor
<i>“não vejo no aluno especial a sua dificuldade, mas sim a sua produção”</i> (Professor A)	Professor que valoriza a produção do estudante, que procura partir de suas potencialidades. Docente observador, que	Aluno produtivo. Aluno com dificuldade de aprendizagem. Aluno esforçado. Aluno interessado e

<p><i>“O problema da aluna 04 é mais de aprendizagem, mas ela é muito esforçada, faz dever, participa das aulas, corre atrás.”</i> (Professor K)</p> <p><i>“A aluna 06, por exemplo, é uma aluna boa, só que pra produzir precisa de uma coisa chamada limite. Se você põe limite nela, ela consegue produzir mais, se deixar de mão ela não produz, só conversa o tempo todo.”</i> (Professor H)</p> <p><i>“Esses são bem esforçados, agora muitas vezes não conseguem fazer porque não entendem e porque a gente não tem tempo hábil dentro da sala pra dar atenção só pra eles, mas eles tentam fazer.”</i> (Professor O)</p> <p><i>“mas se você tenta explicar a primeira, a segunda, a terceira, a quarta vez ele acaba</i></p>	<p>percebe o esforço da educanda apesar de suas limitações.</p> <p>Professor que procura conhecer seu aluno para trabalhar da melhor forma com ele. Professor exigente, rígido e que não deixa correr solto.</p> <p>Professor que acompanha o processo de perto.</p> <p>Professor consciente de que o estudante precisa de uma atenção especial em sala. Professor que procura explicar sua matéria de formas diferentes para que o estudante entenda.</p> <p>Professor que faz adequações em sala para que o aluno seja melhor atendido. Professor que percebe o rendimento do estudante. E quando esse rendimento não é bom, repensa sua prática, buscando novas direções.</p> <p>Professor inquieto, em busca de encontrar uma maneira adequada de se trabalhar com seu educando incluso.</p>	<p>envolvido com as aulas.</p> <p>Aluna que precisa de limite.</p> <p>Aluno nervoso.</p> <p>Aluno que não está rendendo nas aulas.</p> <p>Aluno que precisa de atenção especial em sala.</p> <p>Aluno com potencial.</p> <p>Aluno com o direito de aprender da sua melhor forma.</p> <p>Aluno que possui maneiras diferentes de aprender.</p> <p>Boa aluna.</p> <p>Aluno que precisa ser compreendido.</p>
--	--	--

<p><i>ficando nervoso. Então é melhor você tentar arrumar outro meio pra que ele faça a atividade, aplicar essa de forma diferente pra ele.” (Professor O)</i></p> <p><i>“Daí a importância da sala de recursos, onde a gente entra pra ajudar esses alunos, e ajudar também o professor a compreender melhor esse aluno, a fazer essa acessibilidade para aprendizagem que eles tem direito.” (Professor N)</i></p> <p><i>“O atendimento dos alunos da sala de recursos é um atendimento diferenciado, é um atendimento voltado para a potencialidade dos alunos, então a gente busca através do atendimento especializado identificar as maneiras que o estudante melhor aprende.” (Professor N)</i></p>	<p>Professor que procura identificar a maneira que o aluno melhor aprende. Professor disposto ajudar o estudante incluso a aprender. E o professor de sala de aula a despertar da melhor forma esse aprendizado.</p> <p>Professora procura identificar as potencialidades do aluno e a maneira que ele melhor aprende. Acredita que a atenção especial ao aluno gera bons frutos. Professor auxilia os demais professores a compreender melhor esse aluno para que as possibilidades de aprendizagem sejam exploradas. Professor observador. Professor disposto a realizar ações que otimizam a aprendizagem do educando.</p> <p>Professor que dá movimento a sua prática, dizendo ainda (em negrito) ao invés de não sei.</p> <p>Professor que explica</p>	
--	---	--

<p><i>“Então já a coloquei do meu lado, bem assim na frente.” (Professor O)</i></p> <p><i>“o aluno 09, eu ainda estou pensando como trabalhar com ele, porque ele não está conseguindo render nem de um lado, nem de outro...” (Professor O)</i></p> <p><i>“Eu preciso encontrar uma maneira de trabalhar com a aluna 06”. (Professor J)</i></p>	<p>várias vezes a matéria e ainda procura formas diferentes de alcançar o aluno. Professor que adota medidas em sala de aula em prol da aprendizagem dos estudantes. Professor que procura aperfeiçoar sua prática a partir de reflexões sobre a mesma. Todos esses pensamentos e ações estão em total consonância com MANTOAN (2006, p. 48), quando diz que: “a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.”</p>	
---	--	--

Fonte: pesquisa de campo, 2015

REFLEXÕES FINAIS

A partir da investigação sobre a crise de identidade docente em meio à prática da educação inclusiva, foi possível analisar a maneira com que a inclusão acontece no CEF 519 de Samambaia com foco nos traços identitários dos professores. Procurei entender a realidade e dificuldades vividas pelos docentes durante a prática inclusiva.

Para dar base ao trabalho, vinculei essa pesquisa às considerações de Hall (2001, apud Braga e Dias), Mantoan (2005), Giroux (1989), Paulo Freire (1989), Fairclough (2001), Thompson (1995), entre outros, que tanto colaboraram para o presente estudo. Dessa forma, pude compreender como o conhecimento sobre Identidade, Pedagogia Crítica e Ideologia pode contribuir consideravelmente com a prática pedagógica inclusiva.

As reflexões ao longo da pesquisa e principalmente as análises de dados, revelaram diferentes traços de identidades docentes, traços esses que são refletidos nas falas, na prática pedagógica diária e ainda na maneira de perceber o educando com necessidades educacionais especiais inclusos no processo regular educativo.

No intuito de ligar meu objetivo geral aos específicos, de compreender a maneira com que os docentes vivenciam na prática a educação inclusiva, no que tange suas dificuldades, resistências, impressões e compreensões relacionadas ao trabalho com os alunos especiais em sala, propicie momentos de diálogos com os professores acerca de suas vivências com a inclusão. Estas conversas contribuíram não só para a minha pesquisa, mas para minha prática pedagógica tanto em Sala de Recursos, quanto em sala regular como professora de Matemática. Foi possível, portanto, perceber dúvidas de colegas a respeito de inclusão, as quais fui capaz de esclarecer. Minhas participações nas coordenações coletivas têm sido cada vez mais frequentes a fim de levar informações, promover discussões e sugerir atividades com os estudantes inclusos, além de realizar orientações sobre adequações curriculares, entre outras ações que vêm contribuindo consideravelmente para com meus colegas.

Dessa forma, percebi que a educação inclusiva somente acontece se todos os agentes da escola estiverem envolvidos no processo. De posse dessa visão, tornei-me responsável por esse envolvimento em minha escola. Pude assim notar que meus colegas ficaram mais interessados em discutir coletivamente e tratar

diretamente comigo sobre os educandos especiais, ou seja, aconteceu uma aproximação. Desse modo, compreendi que atuar na Sala de Recursos não me torna uma simples atendente de alunos especiais, mas uma das principais responsáveis em procurar meios de promover a inclusão em toda a escola.

As respostas das perguntas geradoras de dados me fizeram refletir, repensar e redirecionar meu papel como professora, não só de Sala de Recursos, mas também de Ensino Regular. Acredito que após essa experiência, meu retorno à sala de aula também terá muitas mudanças positivas.

A interação com os colegas foi um grande desafio. Saber me situar face ao objeto e aos sujeitos, ter uma postura adequada e ética, no sentido de evitar influências dos meus pontos de vista antes mesmo de captar as dos meus colegas, não foi fácil. Porém, foi possível que os participantes docentes participassem de forma livre e espontânea, expondo seus pontos de vista para que a subjetividade fosse valorizada. Os professores quase não têm oportunidade de expor sobre suas vivências e impressões sobre educação inclusiva e, com minha pesquisa, sentiram-se motivados a falar sobre o assunto, além de desabafar, reclamar e questionar, ou seja, quebraram a lacuna do silêncio.

Flick (2009) ressalta que “o pesquisador deve ter uma postura reflexiva, avaliando criticamente seu próprio papel como pesquisador.” Flick (2009, p. 134). Neste sentido, o saber pode ser construído mediante diálogo e negociação com os outros, pois temos muito mais a aprender do que propriamente a ensinar. Esse confronto com as dificuldades e problemas vividos pelos colegas, leva a refletir que a solução dos problemas está muitas vezes no diálogo, na forma original e criativa de olhar para os problemas, interpretá-los e buscar soluções conjuntas.

Uma das perspectivas que este trabalho buscou realizar foi fazer com que nós, professores permitamos que a nossa identidade docente seja baseada nas singularidades dos alunos e nas experiências vividas e compartilhadas durante a prática pedagógica, para que, dessa forma, essa prática seja otimizada em prol da aprendizagem do estudante. Outra perspectiva idealizada é colocarmos como foco principal a potencialidade de cada estudante especial que temos e, além disso, percebê-lo como agente no processo educativo para que, assim, não haja a exclusão de nenhum aluno durante nossa prática. E, por fim, que percebamos que o fato de assumirmos o papel de intelectuais transformadores nos torna, juntamente com nossos educandos, agente de mudanças.

Enfim, concluo essa pesquisa com a certeza de que precisamos buscar caminhos de mudanças identitárias pedagógicas em prol da educação inclusiva e percebendo que estreitar a lacuna entre instituição culpada e nós, professores vítimas, pode ser uma interessante diretriz. Para isso, é essencial que façamos alguns questionamentos, como: Como alcançar uma mudança social efetiva? Como promover a melhoria do ensino? Como atingir o aluno incluso? O que fazer com as lacunas que encontramos durante a prática inclusiva? O que fazer com o descontentamento, com a sensação de injustiça, de vitimização demasiada e de abandono? Pois essas vertentes são como uma doença que necessita ser tratada. Além disso, por onde começar esse tratamento? Que medicamentos seriam necessários?

É imprescindível que saibamos qual o devido contexto em que essas questões devem ser levantadas, analisadas e discutidas, para que, somente após esse processo, ocorram deliberações a respeito. Penso que valeria muito pesquisar caminhos e apontamentos curadores para as disfunções da prática pedagógica inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006.

AUSUBEL, D.P. **Educational Psychology**: A Cognitive View. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BARRETO, Engracia Maria Tropia e SOUZA, Luciana Gonçalves de. **O ECA em Samambaia - Menção honrosa do 2º Concurso "Causos" do ECA**. Disponível em: <http://www.promenino.org.br/projetos/o-eca-em-samambaia---mencao-honrosa-do-2o-concurso-causos-do-eca>. Acesso em: 25 de set. 2015.

BRAGA, Carla e DIAS, Juliana. **O gênero memorial de leitura e o professor em processo de mudança**. UNB. 2013.

BRAZIL. **Diretrizes de Avaliação Educacional**. Canal E, 2014. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#>. Acesso em: 20 de jun. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: 2001/2010. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 25 mar.2015.

_____. Portaria Normativa Nº 13, De 24 de Abril de 2007. Dispõe sobre a criação do **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. MEC 2007.

_____. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF, 1994.

_____. Decreto n 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília/DF. 23 dez. 1996. Seção 1.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF; MEC/SEE Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. 2008. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. Resolução n 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2015.

_____. Resolução Nº 4, de 6 de abril de 2009. **Prevê que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE.** Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado 1988

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador para o Programa de Implantação de Sala de Recursos.** BRASIL

_____. Manual de Orientação: **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** MEC/SEESP. 2010.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús e colaboradores. **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** Transtornos de Desenvolvimento e necessidades Educativas Especiais. Editora: Artmet, 2ª. ed. Volume 3, 2004.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico do CEF 519 de Samambaia Sul.** Disponível em: <http://sumtec.se.df.gov.br/sistemas/ppp/wp-content/uploads/2014/10/PPP-CEF-519.pdf> Acesso em: 20 de set. 2015.

ERICKSON, F. **Métodos Cualitativos de Investigación.** In: WITTROCK, M. C. La investigación de la enseñanza, II. Barcelona- Buenos Aires-México: Paidós, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social.** Izabel Magalhães, coordenadora de tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Joice Elias Costa. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. (2009). **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: Artmed.

FREIRE, Paulo, 1921. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.: 2002.

GIL, Marta. Educação Inclusiva – **O que o Professor Tem a Ver com Isso.** São Paulo, 2005. EdTEC4. Bibliografia ART.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GIROUX, Henry. **Escola Crítica E Política Cultural.** São Paulo: Cortes, Autores associados, 1987.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1990.

HALL, Stuart. A identidade em questão. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOUAISS, Antônio, VILLAR, Mauro de Sales. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem**. Edições SM Brasil, 2012. - . Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#>. Acesso em: 18 de jun. 2015.

MANTOAN, M.T. E. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Coleção da UFC/MEC/SEESP. BRASIL, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna. 2006.

MARCIO, Ramos. Filme: **Vida Maria**. Triofilmes, 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bs87_NQTM0M>. Acesso em: 25 de mai. 2015.

MIA COUTO. **Venenos de Deus, remédios do diabo**. Disponível em: <http://revistalingua.com.br/textos/33/a-voz-de-mocambique-248395-1.asp>. Acesso em: 15 de set. 2015.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 6º ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2002.

SANTOS, Carla Cristina Braga Dos. **Identidade docente em mudança social**: contribuições da análise de discurso crítica com foco em consciência linguística crítica. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STUART, Hall. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A: 2002.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

WIKIPÉDIA. Enciclopédia livre. **História e estrutura de Samambaia/Distrito Federal**. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Samambaia_\(Distrito_Federal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Samambaia_(Distrito_Federal)) Acesso em: 15 de out. 2015.

ANEXOS

Brasília, 15 de abril de 2015.

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Venho apresentar a essa Instituição de Ensino a pesquisadora, *Auricéia Cristina do Nascimento Brígida*, minha orientanda de especialização no **Curso de Letramentos e práticas interdisciplinares nos anos finais (6.º ao 9.º)**, cujo projeto de pesquisa se intitula “*Crise de Identidade Docente Frente à Educação Inclusiva*”.

As atividades a serem desenvolvidas pela professora *Auricéia Cristina do Nascimento Brígida* têm o objetivo de fornecer dados para uma pesquisa qualitativa que visa à melhoria das práticas pedagógicas nos anos finais do ensino fundamental (6.º ao 9.º).

Juliana de Freitas Dias

Professor Orientador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados (as) Senhores (as),

Os (A)s senhores (as): Professores (as) do CEF 519 de Samambaia

Estão sendo convidados (as) a participarem da pesquisa “*Crise de Identidade Docente Diante a Educação Inclusiva*”. Esclareço que, a presente pesquisa visa à elaboração de uma monografia, por mim, *Auricéia Cristina do Nascimento Brígida*, sob a orientação de *Juliana de Freitas Dias*, no **Curso de Letramentos e práticas interdisciplinares nos anos finais (6º ao 9º)**.

Procedimentos: Os dados serão coletados por meio de *observação, conversa informal, entrevista e questionário*.

Os dados das falas e dos textos produzidos pelos(as) alunos(as), permanecerão sob a guarda do(a) pesquisador(a) e as informações obtidas terão destinação unicamente científica, sendo divulgados somente em congressos e em publicações científicas, respeitando o anonimato dos/as participantes.

ESCLARECIMENTO:

- (1) A colaboração nesta pesquisa é uma contribuição voluntária sem remuneração; a pesquisa não prevê nenhuma forma de pagamento/recompensa que viole as disposições Resolução CNS 196/96;
- (2) Serão previstos procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico - financeiro;
- (3) O consentimento em participar é livre, podendo o(a) participante não aceitar ou desistir a qualquer tempo, sem necessidade de exposição de motivos;
- (4) O(A) participante poderá solicitar informação sobre a pesquisa e seu andamento em qualquer tempo, e a *professora Auricéia* compromete-se a esclarecer as dúvidas que houver;
- (5) Em hipótese alguma, será divulgado o nome/identificação dos participantes, assegurando a sua privacidade quanto aos dados envolvidos no estudo: serão utilizados pseudônimos;
- (6) Será assegurada a inteira liberdade de participar ou não da pesquisa, sem quaisquer represálias;
- (7) A *professora Auricéia* compromete-se em utilizar os resultados obtidos, bem como as imagens dos participantes filmados, somente em publicações científicas, como em artigos científicos de revistas especializadas, dissertações e teses, em encontros científicos e/ou congressos;
- (8) Os resultados da pesquisa serão compartilhados com os(as) participantes da pesquisa, por meio de contato da pesquisadora com os participantes; além disso, a qualquer tempo os/as participantes poderão entrar em contato com a pesquisadora e solicitar informações sobre a pesquisa;

Após apresentar o Termo de Consentimento Livre e esclarecido, eu, (*inserir nome do cursista*) solicito a sua autorização para que o seu(sua) filho(a): (*inserir nome do participante da pesquisa*) possa participar da pesquisa intitulada (*inserir título do projeto*). Informo que todas as informações obtidas com esta pesquisa terão destinação unicamente científica.

Caso tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, o senhor(a) poderá entrar em contato com a *professora Auricéia*.

Este termo está redigido em duas vias, ficando uma em posse do(a) participante e uma em posse da *professora Auricéia*.

Agradecemos sua colaboração,

Auricéia Cristina do Nascimento Brígida

Pesquisador(a) responsável

Os dados para contato com a pesquisadora responsável são:

Nome: *Auricéia Cristina do Nascimento Brígida*

RG: 1858023

Endereço: *QR 508 conjunto 07 casa 22*

Telefone: 91572466

E-mail: *aurybrigida@hotmail.com*